

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

PHELIPE LINS DE MOURA

**A Dimensão Subjetiva da inclusão na Educação Superior: um estudo das significações
produzidas por docentes durante a pandemia da COVID-19**

Maceió
2024

PHELIPE LINS DE MOURA

A Dimensão Subjetiva da inclusão na Educação Superior: um estudo das significações produzidas por docentes durante a pandemia da COVID-19

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Maceió

2024

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

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

M929d Moura, Phelipe Lins de.

A Dimensão subjetiva da inclusão na educação superior : um estudo das significações produzidas por docentes durante a pandemia da COVID-19 / Phelipe Lins de Moura. – 2024.

171 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, 2024.

Bibliografia: f. 146-163.

Apêndices: f. 164-167.

Anexos: f. 168-171.

1. Dimensão subjetiva da realidade. 2. Docência. 3. Inclusão educacional. 4. Educação superior. I. Título.

CDU: 376



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dimensão Subjetiva da inclusão na Educação Superior: um
estudo das significações produzidas por docentes durante a
pandemia da COVID-19

PHELIPE LINS DE MOURA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Alagoas e aprovada em 25 de março de 2024.

Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente

NEIZA DE LOURDES FREDERICO FUMES

Data: 26/03/2024 10:15:44-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, Universidade Federal de
Alagoas
Orientadora



Documento assinado digitalmente

LUIS PAULO LEOPOLDO MERCADO

Data: 26/03/2024 11:15:37-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado, Universidade Federal de Alagoas
Avaliador Interno



Documento assinado digitalmente

JULIO RIBEIRO SOARES

Data: 26/03/2024 15:37:42-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Júlio Ribeiro Soares, Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte
Avaliador Externo À Instituição

DEDICATÓRIA

Dedico essa etapa da minha vida aos meus avós, que apesar de não terem tido as melhores oportunidades nos estudos, sempre estiveram ao meu lado nas minhas escolhas e decisões.

Vocês são o motivo da minha busca por coisas melhores:

Carlos Nunes Vieira

Ana Lúcia Lins Vieira

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Número do processo: 88887.703664/2022-00.

This work was carried out with the support of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – Brazil (CAPES) – Process number: 88887.703664/2022-00.

AGRADECIMENTOS

Agradecer – ação que nos mostra muito mais do que o simples sobreviver. Abre os nossos olhos, aqueles da alma (Ziza Fernandes). Quanta gratidão eu sinto!

Início agradecendo a Deus, razão e centro de minha vida, a Ele toda gratidão pelas graças derramadas, por seu amor e fidelidade em todo esse percurso do mestrado, nos momentos difíceis e nos momentos alegres.

Agradeço à minha esposa Cássia Roberta pelo seu companheirismo e amor, vivemos muita coisa durante esse período, e em todos os momentos você sempre esteve ao meu lado, me incentivando e sendo compreensiva quando precisei me ausentar. Nesse percurso ganhamos a maior benção de nossas vidas, nossa filha Ana luz, a vocês todo meu amor.

Agradeço a minha família, utilizo uma frase bem conhecida que diz: – Quem estará nas trincheiras ao teu lado? – E isso importa? – Mais do que a própria guerra. (Ernest Hemingway). Ter vocês ao meu, me encoraja a enfrentar qualquer guerra, a lutar independente do resultado, pois sei que poderei voltar e ser recebido com muito amor. Minha família é meu alicerce. Todos vocês têm uma importância única, cada um do seu jeito. Irei nomeá-los para que saibam que esse trabalho também faz parte deles.

Começo pelos meus avôs, Ana Lúcia e Carlos Nunes, o que seria de mim sem vocês? Agradeço por cuidarem tão bem de mim, mesmo não entendendo porque eu estudo tanto. Agradeço a minha mãe Fábria, pela sua presença zelosa e preocupada. Agradeço ao meu pai (Izaías de Vasconcelos Almeida, in memoriam) que sempre me ensinou que a educação é a melhor escolha de um homem, com seu exemplo, apoio e incentivo, concluo a segunda etapa de um sonho. As minhas conquistas não são só minhas, são também daqueles que não estão mais aqui, mas ainda assim, fazem parte delas!

À minha irmã Ana Zuleide, pela resiliência e força nos momentos difíceis, externo minha alegria em ter meus sobrinhos (Miguel, Anthony e Michael), eles fazem meus dias serem melhores.

Agradeço a Universidade Federal de Alagoas, principalmente o Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de retornar e vivenciar momentos de ricos aprendizados, contribuindo para meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Nesse agradecimento, trago à memória os professores que tive contato durante o mestrado: Professor Silvio Gamboa (in memoriam), Professor Walter, Professora Cleide Jane e Professora Dolores.

Aos 22 professores universitários participantes da pesquisa, que cooperaram com a realização desta dissertação.

Agradeço à minha Orientadora Neiza, por ter aberto as portas da pesquisa em minha vida acadêmica, no momento mais difícil da minha vida, que foi na perda do meu Pai, me auxiliando com tanta atenção e paciência. Sua dedicação é inspiradora, sua força nos faz ir além. Sendo parte fundamental da minha formação, através de programas institucionais, grupo de pesquisa e monitoria com inúmeras contribuições que levarei para sempre.

Aos professores Luís Paulo e Júlio Ribeiro, que aceitaram prontamente a contribuir com este trabalho e trouxeram sugestões inestimáveis. Me sinto inspirado e honrado em ter vocês fazendo parte desse processo.

Agradeço ao grupo de pesquisadores do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI), pela contribuição valiosa, pelo apoio, pelas discussões. Estar ao lado dos que se dedicam a fazer uma Educação para todos, fez toda diferença na minha vida.

Ao grupo do PIBIC que desde 2016 tem construído colaborativa o conhecimento: Luana, Samara, Carol, Renato, Yarlla, Raíssa, Quitéria, Rosi, Samuel, Elian e Joabson. O apoio de vocês foi indubitavelmente essencial.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro oferecido para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, participaram na construção desta dissertação e da minha história pessoal e acadêmica.

EPIÍGRAFE

Como professor da Educação Básica aprendi que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. (...) Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 32).

RESUMO

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo geral analisar a dimensão subjetiva da realidade de docentes acerca da inclusão de universitários com deficiência durante o ensino remoto implementado em decorrência da pandemia da COVID-19 e como objetivos específicos a) explicitar a realidade dos docentes durante o ensino remoto implementado em decorrência da pandemia da COVID-19; b) apreender as significações que constituem a prática pedagógica/trabalho dos docentes em tempos de ensino remoto; e c) compreender as necessidades e os desafios enfrentados pelos professores na pandemia durante o ensino remoto. A dissertação se fundamenta teórica e metodologicamente na Psicologia Sócio-Histórica de Vygotski. Para darmos conta dos objetivos propostos, essa pesquisa foi desenvolvida com 22 docentes de uma instituição de Educação Superior Pública. A produção de informações se deu por meio de dois instrumentos: um questionário aplicado de forma online e entrevista semiestruturada, que é um instrumento rico para produzir as informações referentes aos movimentos constitutivos das significações dos professores. Para análise dos dados inicialmente realizamos uma triangulação dos dados e construímos a Análise de Conteúdo e para análise das entrevistas utilizamos o procedimento dos Núcleos de Significação. Os resultados evidenciam os desafios dos docentes na vivência do ensino remoto, em relação à precarização do trabalho docente, com cargas horárias extensas e dobradas, uso excessivo das plataformas de aprendizagem, formação adequada para o uso das tecnologias, preparação das aulas para além de aulas excludentes e a inclusão dos universitários com deficiência. Surgindo assim várias dificuldades específicas, como: metodologia e ferramenta adequada; falta de recursos para o aluno; concentração nas aulas devido o contexto inseguro e instável da pandemia; a avaliação da aprendizagem insuficiente e ineficaz; a falta de apoio institucional, de modo particular do Núcleo de Acessibilidade; não contar com a presença de algum bolsista para auxiliar as alunas na realização de algumas atividades; não terem sido informados com antecedência sobre a presença de estudantes com deficiência em suas turmas, para tentar adequar melhor o planejamento a esta realidade, destacamos que a pandemia e o ensino remoto, trouxe aos docentes desta pesquisa uma reflexão da prática, e é pela reflexão da sua ação que construirá novas formas de fazer e de enfrentar os desafios diante das práticas pedagógicas na concepção inclusiva. Por fim, reiteramos que as significações dos docentes mostram a necessidade de investimentos na docência em sua formação para o exercício profissional frente à diversidade e pluralidade dos universitários.

PALAVRAS-CHAVE: Dimensão Subjetiva da Realidade; Docência; Inclusão; Educação Superior.

ABSTRACT

In this research, our general objective was to analyze the subjective dimension of the reality of teachers regarding the inclusion of university students with disabilities during remote teaching implemented as a result of the COVID-19 pandemic and as specific objectives a) to explain the reality of teachers during remote teaching implementing as a result of the COVID-19 pandemic; b) understand the meanings that constitute the pedagogical practice/work of teachers in times of remote teaching; and c) understand the needs and challenges faced by teachers in the pandemic during remote teaching. The dissertation is theoretically and methodologically based on Vygotsky's Socio-Historical Psychology. To achieve the proposed objectives, this research was developed with 22 professors from a Public Higher Education institution. The production of information took place through two instruments, the questionnaire applied online and the semi-structured interview, which is a rich instrument for producing information regarding the movements constitutive of the teachers' meanings. To analyze the data, we initially triangulated the data and constructed the Content Analysis and to analyze the interviews we used the Meaning Nuclei procedure. The results highlight the challenges faced by teachers in experiencing remote teaching, in relation to the precariousness of teaching work, with extensive and double workloads, excessive use of learning platforms, adequate training for the use of technologies, preparation of classes in addition to classes exclusions and the inclusion of university students with disabilities. Thus, several specific difficulties arise, such as: methodology and appropriate tool; lack of resources for the student; concentration in classes due to the unsafe and unstable context of the pandemic; the assessment of insufficient and ineffective learning; the lack of institutional support, particularly from the Accessibility Center; not counting on the presence of a scholarship holder to help the students in carrying out some activities; not having been informed in advance about the presence of students with disabilities in their classes, to try to better adapt planning to this reality, we highlight that the pandemic and remote teaching brought the teachers in this research a reflection on practice, and it is through reflection of its action that will build new ways of doing things and facing the challenges faced by pedagogical practices in an inclusive conception. Finally, we reiterate that the meanings in the teachers' statements reveal a need for investments in teaching in their training for professional practice in view of the diversity and plurality of university students.

KEYWORDS: Subjective Dimension of Reality; Teaching; Inclusion; College education.

RESUMEN

En esta investigación nuestro objetivo general fue analizar la dimensión subjetiva de la realidad de los docentes respecto a la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad durante la enseñanza remota implementada a raíz de la pandemia COVID-19 y como objetivos específicos a) explicar la realidad de docentes durante la implementación de la enseñanza remota como resultado de la pandemia de COVID-19; b) comprender los significados que constituyen la práctica/trabajo pedagógico de los docentes en tiempos de enseñanza remota; y c) comprender las necesidades y desafíos que enfrentan los docentes en la pandemia durante la enseñanza remota. La disertación se basa teórica y metodológicamente en la Psicología Sociohistórica de Vygotsky. Para lograr los objetivos propuestos, esta investigación se desarrolló con 22 profesores de una institución de Educación Superior Pública. La producción de información se realizó a través de dos instrumentos, el cuestionario aplicado en línea y la entrevista semiestructurada, que es un instrumento rico para producir información sobre los movimientos constitutivos de los significados de los docentes. Para analizar los datos inicialmente triangulamos los datos y construimos el Análisis de Contenido y para analizar las entrevistas utilizamos el procedimiento Núcleos de Significado. Los resultados resaltan los desafíos que enfrentan los docentes al vivir la enseñanza remota, en relación a la precariedad del trabajo docente, con cargas horarias extensas y dobles, uso excesivo de plataformas de aprendizaje, capacitación adecuada para el uso de tecnologías, preparación de clases además de exclusiones de clases. y la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad. Surgen así varias dificultades específicas, tales como: metodología y herramienta adecuada; falta de recursos para el estudiante; concentración en clases por el contexto inseguro e inestable de la pandemia; la evaluación del aprendizaje insuficiente e ineficaz; la falta de apoyo institucional, particularmente del Centro de Accesibilidad; no contar con la presencia de un becario para ayudar a los estudiantes en la realización de algunas actividades; al no haber sido informados con antelación sobre la presencia de estudiantes con discapacidad en sus clases, para tratar de adaptar mejor la planificación a esta realidad, destacamos que la pandemia y la enseñanza remota trajeron a los docentes de esta investigación una reflexión sobre la práctica, y es a través de reflejo de su acción que construirá nuevas formas de hacer y enfrentar los desafíos que enfrentan las prácticas pedagógicas en una concepción inclusiva. Finalmente, reiteramos que los significados en los dichos de los docentes revelan una necesidad de inversiones en docencia en su formación para el ejercicio profesional ante la diversidad y pluralidad de los estudiantes universitarios.

PALABRAS CLAVE: Dimensión Subjetiva de la Realidad; Enseñando; Inclusión; Educación universitaria.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Esquema de constituição dos Núcleos de Significação.....	62
Figura 2 Número de matrículas de estudantes público alvo da educação especial nos cursos de graduação.....	72
Figura 3 Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com público alvo da educação especial na educação superior.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais documentos orientadores da Educação Especial e Inclusiva no Brasil no século XXI	24
Quadro 2 – Descrição dos docentes participantes da pesquisa	54
Quadro 3 Descrição das entrevistas.....	57
Quadro 4 – Períodos e disciplinas que os docentes atuaram e que haviam universitários com deficiência.....	77
Quadro 5 – Categorias construídas pela análise de conteúdo	78
Quadro 6 – Núcleos de Significação e seus respectivos Indicadores.....	121

LISTA DE FLUXOGRAMA

Fluxograma 1 – Detalhamento da triangulação dos dados	59
Fluxograma 2 – Etapas da construção das categorias da Análise Temática de Conteúdo.	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos docentes.....	66
Gráfico 2 – Tempo de atuação na Educação Superior.....	67
Gráfico 3 – Períodos que lecionaram durante a pandemia da COVID-19	69
Gráfico 4 – Estudantes com deficiência matriculados nas turmas durante e pós período remoto	70
Gráfico 5 – Tipos de deficiências dos alunos matriculados nas turmas em tempos de ensino remoto.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AANP - Atividade Acadêmica Não Presencial

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDU – Centro de Educação

COEX - Colégio de Pró-reitores de Extensão das IFES

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DA – Deficiência Auditiva

DCN – Diretrizes curriculares nacionais

DF – Deficiência Física

DUA – Desenho Universal para aprendizagem

DV – Deficiência Visual

EaD - Educação a Distância

ERE – Ensino Remoto Emergencial

FAPEAL - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas

IES – Instituição de Ensino Superior

IFEI – Instituição Federal de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MHD - Materialismo Histórico Dialético

NAC - Núcleo de Acessibilidade

NEE - Necessidades Educacionais Específicas

NEEDI – Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade

NS – Núcleos de Significação

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PcD – Pessoa com deficiência

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PLE - Período Letivo Excepcional

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNEE-EI – Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PROCAD - Programa Nacional de Cooperação Acadêmica

PSH - Psicologia Sócio-Histórica

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC - Tecnologias digitais da informação e comunicação

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

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

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: um olhar para a inclusão de universitários com deficiência.....	24
2.1	Impactos e desafios decorrentes da pandemia da COVID-19	28
2.2	Pesquisas desenvolvidas pelo NEEDI durante a pandemia da COVID-19	33
2.3	Realidade docente frente à inclusão na Educação Superior em tempos de pandemia da COVID-19: desafios e dificuldades da prática docente	40
3	PERCURSO METODOLÓGICO	47
3.1	As contribuições da Psicologia Sócio-Histórica para pesquisa	47
3.2	Caracterização do locus da pesquisa e dos participantes	53
3.3	Os instrumentos e os procedimentos de produção dos dados	55
3.2.1	Questionário.....	55
3.2.2	Entrevista Semiestruturada	56
3.3	Os procedimentos de análise e interpretação da informação	57
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	65
4.1	Perfil dos docentes: faixa etária, tempo de atuação na Educação Superior, cursos onde atua e atuação na pós-graduação.	65
4.2	Docência durante e pós-ensino remoto implementado em decorrência da pandemia da COVID-19	69
4.3	Categorias construídas pela análise de conteúdo	78
4.3.1	Ensino remoto, docência e inclusão de universitários com deficiência: obstáculos, embargos e fracassos	79
4.3.2	Recursos e materiais pedagógicos e de acessibilidade, apoio institucional e serviços no ensino remoto	93
4.3.3	Formação e experiência docente na perspectiva da inclusão na educação superior	100
4.3.4	Adaptação metodológica e tecnológica docente em tempos de pandemia de covid-19.....	107
4.3.5	Êxito nas aulas diante do ensino remoto	109
4.3.6	In/formação, participação e interação de universitários com deficiência nas aulas em tempos de ensino remoto	112
4.3.7	Interlocuções para melhoria da IES em relação à inclusão	115
4.4	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	120

4.4.1 Núcleo de Significação 3 – “eu recebi a prova dela e pensei, putz, eu vacilei demais aqui. Porque eu não podia ter feito a prova dela igual a todo mundo”: Significações sobre a prática pedagógica docente em tempos de ensino remoto.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
APÊNDICE	164
APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	164
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO	165
ANEXOS.....	168
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	168

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2020, o mundo sofreu com o surgimento do novo coronavírus, que afetou as várias esferas da sociedade (saúde, economia, governo e educação). A disseminação do vírus, juntamente com o aumento no número de casos fizeram com que a Organização Mundial da Saúde (OMS) adotasse medidas de prevenção e cuidados à contaminação, com o objetivo de tentar controlar e diminuir a propagação do vírus.

Uma das medidas tomadas foi o isolamento e o distanciamento social, que se apresentou como uma possibilidade de evitar a transmissão. De acordo com a Unesco (2020), a pandemia do novo coronavírus paralisou as atividades educacionais no formato presencial de 91% dos estudantes no mundo e cerca de 95% dos 46,8 milhões de estudantes no Brasil tiveram suas aulas presenciais suspensas, causadas pelo fechamento generalizado das instituições de ensino em mais de 150 países.

No Brasil foram tomadas ações anticientíficas pelo chefe de Estado brasileiro, Jair Bolsonaro, como a desleixo e omissão frente ao aumento de mortes causadas pelo vírus, o não uso de máscaras, e a defesa de medicamentos não comprovados para o tratamento da COVID-19. Isto aconteceu de forma diferente do que no mundo era divulgado, com um discurso sólido e científico para as medidas de combate à pandemia.

Com o passar do tempo e o aumento no número de casos e mortes causados pela pandemia da COVID-19, foram publicados alguns documentos (Portarias n. 345/2020 e n. 395/2020; Medida Provisória n. 934/2020) que autorizavam a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais e a flexibilização dos dias letivos, com a ressalva de manter a carga horária mínima (Brasil, 2020).

Segundo Ferreira (2020), até 15 de abril de 2020, levando em consideração as 63 universidades federais presentes no Brasil, 53 delas, o que corresponde a 84%, optaram por suspender o calendário acadêmico e mantiveram as atividades de maneira remota. Vale ressaltar que não existiu um padrão para a continuidade do calendário acadêmico no Brasil.

Frente a essa realidade, a educação foi impulsionada a se adaptar e adotar um formato diferente de ensino, apoiado no uso das tecnologias digitais. Essas modificações no formato de ensino trouxeram inúmeros desafios para os docentes e discentes, visto que muitos deles não estavam preparados para a educação de modo remota, com a utilização das mais diversas

plataformas digitais e também com as condições que essa modalidade de ensino exigiu, fugindo da realidade socioeconômica de muitos discentes.

A educação passou a incorporar em suas atividades instrumentos tecnológicos, como por exemplo: as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), internet, computadores, celulares, com o intuito de manter o calendário educacional.

E, com isso emergiram questões primordiais para o desenvolvimento dessa pesquisa, tais como: Os professores estavam preparados para ensinar por meio das tecnologias? Os professores pensaram em estratégias ou possibilidades para inclusão dos alunos com deficiência? Como se desenharam as práticas pedagógicas docentes utilizadas no ensino remoto? Tais questionamentos contextualizam as diferentes transformações provocadas especialmente na educação superior, que esta pesquisa busca discutir.

Estas e outras questões motivaram pesquisadores a investigarem esta nova realidade educacional, considerando as necessidades da pessoa com deficiência. Particularmente, estive envolvido em muitas destas pesquisas e as experiências me despertaram para ampliar minha formação acadêmica. Destaco que, antes da pandemia, no período de 2018 a 2019, já tinha atuado como colaborador do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Edital Capes nº 071/2013) no Projeto de Pesquisa intitulado “Tecendo redes de colaboração no ensino e na pesquisa em educação: um estudo sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar”, orientado pela Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes. Nesse interstício, foi possível realizar estudos acerca da dimensão subjetiva da realidade educacional na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica e sobre o processo de inclusão no ensino superior.

No ciclo seguinte do projeto, entre 2019 e 2020, consegui uma bolsa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – CNPq/CNPq – AF/UFAL/FAPEAL, no mesmo projeto de pesquisa, no qual pude pesquisar sobre as significações de um universitário com deficiência visual acerca do seu processo educacional.

Continuei no projeto no ciclo seguinte 2020/2021 e 2021/2022, porém devido a pandemia houve uma alteração dos objetivos do projeto matricial que passou a pesquisar sobre Dimensão Subjetiva da Realidade da Inclusão em tempos de COVID-19 para estudantes com deficiência da Educação Superior. Dessa vez, pude pesquisar sobre as significações de universitários com deficiência visual em tempo de ensino remoto acerca da inclusão na Educação Superior.

Essas experiências com a pesquisa e no campo da inclusão, me proporcionaram mediações para que minha formação ganhasse um novo olhar a respeito das práticas

desenvolvidas na Universidade. E, diante dos resultados das pesquisas durante a pandemia com os universitários, que evidenciaram práticas docentes excludentes e situações capacitistas, surgiu a necessidade de pesquisar os docentes e as mediações que implicam nessas práticas.

Com o desenvolvimento dessas pesquisas, o interesse pela formação profissional e a inclusão foram ecoando. Inicialmente, com alguns questionamentos como: Até quando aceitaremos a justificativa dos docentes quando dizem que “não estou preparado para atuar com alunos com deficiência?”.

Desse modo, o interesse e a constituição desta pesquisa partem de vivências anteriores como pesquisador, como ainda é uma continuidade e aprofundamento das pesquisas desenvolvidas pelo grupo sobre a “Dimensão subjetiva da realidade em tempos de COVID-19 para estudantes com deficiência da educação superior”.

Face a essas problemáticas apresentadas, esta pesquisa se pautou pelo seguinte problema: como está constituída a dimensão subjetiva da realidade da inclusão de universitários com deficiência durante a pandemia da COVID-19?

Para tentar responder a essa questão, buscamos ouvir os docentes no processo de inclusão dos universitários com deficiência em tempos de pandemia, inclusive sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse período.

São evidentes a responsabilidade e os desafios que os docentes têm para que suas práxis sejam de fato uma ferramenta que facilite a aprendizagem e o ensino de todos os alunos. Já que é durante a formação que o professor tem que construir uma bagagem teórica e prática sobre a sua profissão, para enriquecer os seus conhecimentos, erigir seus próprios saberes e ser autor de sua profissão, buscando ser um profissional de qualidade.

Visto isso, a inclusão no ambiente virtual deve ser pensada para que os estudantes com deficiência tenham acesso aos mesmos conteúdos que o restante da classe. Desse modo, a qualificação dos professores representa um aspecto importante a ser considerado, posto que muitas vezes eles não são preparados para atender as especificidades desse público, nem para o uso de instrumentos tecnológicos de modo inclusivo. Assim, é necessário formar esses profissionais para que possam utilizar da tecnologia como mediação frente às dificuldades encontradas (Burci, 2016).

A relevância dessa pesquisa incide que os próprios docentes irão externar sobre sua realidade no contexto do ensino remoto em decorrência da pandemia, considerando diferentes os aspectos que foram vivenciados, como os desafios e as dificuldades para a docência em novo formato de ensino, e de modo particular, para inclusão de universitários com deficiência.

Nesse sentido, é preciso ressaltar a importância de que não somente ferramentas de aprendizagem tecnológicas sejam disponibilizadas, mas que essas se adequem à metodologia utilizada pelos professores (Santos Junior; Monteiro, 2020). Assim, nota-se que o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) pode ser um aliado às estratégias pedagógicas, visto que promovem a acessibilidade e a funcionalidade dos dispositivos virtuais (Burci, 2016).

Para uma apropriada formação é fundamental que consiga despertar um conjunto de competências, implicando em uma excelente aquisição e aplicação da docência. O reconhecimento de que uma adequada formação dos professores implica na mudança e na melhoria do ensino da educação em todos os seus níveis é proclamada por alguns pesquisadores, como Azanha (2004), Nóvoa (1999), Garcia (1999), Gatti e Barreto (2009), André (2000), entre outros.

Segundo Silveira (2013), a formação inicial é necessária, mas não é suficiente. É fundamental atualizar-se sempre, o que nos remete à necessidade da formação continuada no processo da atuação profissional.

Por sua vez, para atuar na perspectiva de uma educação inclusiva, o professor deve respeitar a diversidade e promover atividades, estratégias e planos de ensino que valorizem a diferença. Sem esquecer-se que os conhecimentos, as habilidades e os valores a serem alcançados pelos estudantes com deficiência devem ser os mesmos propostos para toda a turma (Machado; Labegalini, 2007).

Ao constituir o docente como sujeito a ser pesquisado, não se pretende com isso dizer que o sucesso ou o fracasso no processo de inclusão no ambiente acadêmico se devam às falhas na formação docente e por consequência nas suas ações pedagógicas. Contudo, tais aspectos são importantes agentes para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.

Corroborando com essa ideia, Pimentel (2012) afirma que a inclusão educacional requer docentes preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante, como ainda reconhecendo que o processo de formação passa por uma (re)construção contínua.

Com a inexistência dessa formação e de outras políticas públicas específicas para a inclusão, corre-se o risco da emergência do fenômeno da “pseudoinclusão”, ou seja, apenas na figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender, gerando práticas pedagógicas distanciadas das reais necessidades desses discentes (Carvalho; Ribeiro, 2017).

Quando pensamos no cenário educacional, vivido nos últimos três anos, vemos que passamos por alguns formatos de ensino, desde a implementação do Período Letivo Excepcional – PLE, passamos pelo Período de Ensino Remoto, de Ensino Híbrido e retorno ao Ensino Presencial. Todos esses formatos de ensino e suas variações trouxeram desafios para os docentes e os discentes, de modo que se faz necessário pensar nas possibilidades de inclusão e acessibilidade na Educação Superior.

Vale destacar que Leite *et al.* (2020) apontam que as pessoas com deficiência já apresentavam dificuldades quanto à acessibilidade e à permanência na modalidade presencial e já é largamente reconhecida a escassez de materiais didáticos acessíveis e tecnologias assistivas em bibliotecas, além da falta de espaços físicos acessíveis.

Considerando os diferentes aspectos trazidos anteriormente, esta dissertação tem como escopo a dimensão subjetiva da realidade da inclusão na educação superior, a partir do estudo das significações de docentes, incluindo elementos de sua subjetividade, unidos e se relacionando com aspectos objetivos e materiais (Bock; Gonçalves, 2009).

OBJETIVO GERAL

Apreender a dimensão subjetiva da realidade da inclusão na educação superior de universitários com deficiência durante o ensino remoto implementado em decorrência da pandemia da COVID-19.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Compreender a realidade dos docentes durante o ensino remoto implementado em decorrência da pandemia da COVID-19, tendo em vista as demandas de um processo de ensino inclusivo.
2. Apreender as significações que constituem a prática pedagógica dos docentes considerando as necessidades educacionais de universitários com deficiência em tempos de ensino remoto.
3. Compreender as necessidades e os desafios enfrentados pelos professores para promover o aprendizado de universitários com deficiência na pandemia durante o ensino remoto.

A escrita dessa dissertação foi um processo árduo, complexo e dinâmico de construção das informações, marcado por constantes mudanças, até chegar à forma que ela tem hoje. Desse modo, organizei essa escrita em cinco sessões, além dos apêndices e anexos. Nos quais serão descritos brevemente a seguir:

Na primeira seção, construímos considerações iniciais referentes aos caminhos que levaram à construção deste estudo, apresentamos sobre a situação em que o cenário educacional passou, com a realidade vivenciada durante a pandemia da COVID-19 que afetou todo cenário educacional.

Na segunda seção, desenvolvemos discussões teóricas sobre a Educação Superior em tempos de pandemia. A princípio, tratamos sobre o universitário com deficiência, e a seguir discutimos sobre a realidade docente frente à inclusão na Educação Superior em tempos de pandemia da COVID-19.

Na terceira seção, trazemos o percurso metodológico, justificando as escolhas metodológicas, apresentando as categorias do referencial teórico, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a produção das informações, os participantes, o local da pesquisa e os procedimentos de análise.

Na quarta seção, apresentamos os resultados da pesquisa. Inicialmente, são trazidos os dados referentes ao perfil dos docentes; no segundo tópico trazemos as categorias de análise de conteúdo e por fim, no terceiro tópico discutimos com o procedimento de constituição do Núcleo de Significações.

Por fim, na quinta seção, tecemos as reflexões em relação aos resultados alcançados respondendo à questão inicial da pesquisa.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: um olhar para a inclusão de universitários com deficiência

Ao longo da história podemos perceber que a Educação Superior sempre foi voltada para uma pequena parcela da população, essa realidade só começou a mudar a partir de meados do século XX. As pessoas com deficiência só tiveram acesso às universidades muito tempo depois, visto a exclusão sofrida por essa população dentro dos cenários educacionais.

De acordo com Costa e Pieczkowsk (2019) o movimento pautado na inclusão escolar acontece impulsionado pelas políticas públicas elaboradas inicialmente na educação básica, com uma maior ênfase, a partir da década de 1990. Em decorrência das políticas de inclusão na educação básica, estudantes com deficiência passam a acessar a educação superior com maior frequência, em relação a uma ou mais décadas.

Ainda segundo as mesmas autoras, no cenário brasileiro, sobretudo a partir dos anos 2000, foi buscado através de ações e programas governamentais formas de legitimar o que de maneira gradativa estava sendo normatizado pela legislação em prol do acesso dos estudantes com deficiência à Educação, incluindo-se o nível de Educação Superior.

Diante dos documentos oficiais que atravessam essa problemática em nosso país, destacamos abaixo sistematizados em um quadro aqueles que iniciaram a discussão da educação especial e inclusiva.

Quadro 1 – Principais documentos orientadores da Educação Especial e Inclusiva no Brasil no século XXI

Lei nº 10.436, de 2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras
Portaria nº 3.284, de 2003	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências ¹ , para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
Decreto nº 5.626, de 2005	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras

¹ As terminologias utilizadas na descrição dos documentos, lei ou decreto foram mantidas de acordo com o documento original.

Decreto-Lei nº 5.773, de 2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Plano Nacional de Educação sobre os Direitos Humanos, de 2007	A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais.
Decreto nº 6.571, de 2008	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.
Decreto nº 7.611, de 2011.	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Importa, contudo, destacar dois documentos nacionais que normatizaram a inclusão do público-alvo da Educação Especial no ensino superior: de uma parte, o *Programa Incluir* e, de outra, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* – PNEE-EI.

No que se refere ao Programa Incluir, Bruno (2011) e Melo (2015) evidenciaram a sua importância no cenário nacional ao propor ações que visavam à garantia do acesso pleno das pessoas com deficiências no ensino superior, fomentando-se a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade no âmbito das instituições federais de ensino superior (IFES).

Com a realização de discussões, conferências e proposições, como por exemplo, a Conferência Mundial de Educação para todos - Tailândia (1990), e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, Acesso e Qualidade - Salamanca (1994) deu-se créditos para as questões relacionadas ao direito à educação e a construção de um sistema educacional inclusivo na perspectiva de atender às diferentes necessidades dos estudantes decorrentes de suas condições individuais, socioeconômicas ou culturais.

Assim, a inclusão de pessoas com deficiência no processo educacional (desde a educação básica até a educação superior) de ensino tem sido impulsionada por meio de decretos e leis que garantem o direito e as oportunidades a essa população (Círiaco, 2020).

Costa (2021, p. 6) define a educação inclusiva como:

A educação inclusiva pode ser entendida como um modelo de ensino contemporâneo que tem como objetivo garantir o direito de todos(as/es) à educação. Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, considerando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos.

Mesmo com os avanços legais e as ações governamentais para a inclusão, ainda enfrentamos dificuldades no que se refere à democratização do acesso e à igualdade de oportunidades para os estudantes com deficiência. A criação de políticas públicas estimula mudanças, porém o processo de inclusão depende também de transformações na sociedade, que é marcada por estigmas e preconceitos.

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2021), houve um aumento de 35% no número de matrículas das pessoas com deficiência nos últimos 10 anos, em 2011 haviam 22.367 alunos matriculados, passando para 63.404 em 2021, o que representa cerca de 0,7% do total de alunos matriculados nos cursos de graduação à distância e presencial, representando um crescimento de quase 14% em relação aos números do censo de 2020. Dessa forma, houve uma efetivação da expansão de políticas públicas voltadas ao acolhimento de pessoas com deficiência na universidade.

No Brasil, de acordo com o INEP (Brasil, 2021), temos 8,98 milhões de estudantes de graduação, sendo apenas 63 mil com registro de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Do conjunto de matrículas de pessoas com

deficiência mais frequente são: deficiência física (31,86%), baixa visão (31,81%) e deficiência auditiva (12,4%).

Diante desses dados, é relevante que as Instituições de Ensino Superior - IES pensem na inclusão desses estudantes, reconhecendo suas reais condições para continuação nos estudos de forma remota, caracterizando as especificidades de seu público em particular. Pois, sem isso, há uma grande tendência da repetição do que acontece de maneira presencial, à exclusão e à evasão de boa parte desses sujeitos (Moura, 2020).

Vários dispositivos legais foram criados com o objetivo de democratização da Educação Superior, como as ações afirmativas, geralmente mais abordadas quando se fala na inclusão nesse nível de ensino.

Silva e Pimentel (2021), apontam que a democratização da educação superior, nos últimos anos, tem colaborado para a inserção de estudantes que se autodeclararam pessoas com deficiência nas instituições. No entanto, esses estudantes enfrentam diversas barreiras no processo de acesso e permanência no ensino superior.

Na pesquisa de Diniz e Silva (2021), desenvolvida nas três universidades públicas de Mato Grosso do Sul, e com a participação de 26 universitários com deficiência, foi identificado barreiras arquitetônicas, urbanísticas, atitudinais, comunicacionais, de informação e pedagógicas. Com isso, a inclusão dos universitários com deficiência na Universidade perpassa por impedimentos significativos.

Wuo e Paganelli (2022), identificaram as barreiras e os fatores facilitadores relacionados ao processo de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, a partir do ponto de vista dos estudantes que vivenciam tal realidade. Os resultados indicaram que, tanto na literatura como nas entrevistas, as barreiras arquitetônicas, pedagógicas, tecnológicas ou atitudinais são mais evidenciadas do que a acessibilidade, que ainda se encontra incipiente tanto na Instituição de Educação Superior pesquisada, como nas universidades de um modo geral.

O trabalho desenvolvido por Gomes *et al.* (2021) que teve como objetivo evidenciar questões relacionadas à percepção do processo de inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, tanto a partir da ótica discente quanto docente, indicam que há inúmeros desafios nessa área, de modo que existe uma escassez na estrutura arquitetônica das universidades e também uma resistência na adaptação de práticas pedagógicas dos docentes.

Mazera, Scheneider e Padilha (2021), em sua pesquisa, com o objetivo de conhecer os aspectos abordados pela produção científica em relação à temática da inclusão da pessoa com

deficiência nas instituições de ensino, nos mostra em seus resultados que no que se diz as barreiras há escassez de financiamento, como também fragilidades nos currículos.

Sendo assim, percebe-se maior preocupação em relação ao acesso às IES, sem trazer elementos que construam possibilidades de repensar a prática educativa para também garantir permanência, diplomação e qualidade na formação de nível superior em igualdade de condições.

Priorizar apenas o ingresso de pessoas com deficiência ao ensino superior, sem articulá-lo a ações que propiciem um real acolhimento da diferença no cotidiano e na prática pedagógica das IES, pode provocar uma inclusão marginal em que o estudante ingressa na universidade, porém passa por sucessivas reprovações e não consegue concluir o curso (Ferrari; Sekkel, 2007; Almeida; Ferreira, 2018).

2.1 Impactos e desafios decorrentes da pandemia da COVID-19

Por mais ou menos 3 anos vivenciamos a pandemia da COVID-19, que se trata de uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2 (Brasil, 2020), torna-se indispensável abordar as implicações, impactos e desafios para a Educação Superior e a pessoa com deficiência, causados pelo fechamento das Universidades devido ao distanciamento social.

De acordo com os dados da Unesco (2020) a pandemia de coronavírus SARS-Cov-2 interrompeu as atividades presenciais de 91% dos estudantes no mundo. Ainda no mesmo documento encontramos um dado de que em mais de 150 países, a pandemia produziu fechamento generalizado de instituições de ensino, como escolas, faculdades e universidades.

Quando olhamos para o cenário brasileiro os dados apresentados no início de maio de 2020, apresentavam que cerca de 89,4% das Universidades Federais estavam com as atividades de ensino suspensas (Brasil, 2020). Porém, vale ressaltar que embora não estivesse acontecendo as aulas regulares, as demais atividades continuaram, como por exemplo, as atividades de pesquisa e extensão, que muitas delas aconteceram de forma remota.

A Universidade acontece pautada sobre seu tripé: ensino, pesquisa e extensão. De modo particular, a extensão merece uma atenção especial diante desse contexto pandêmico, pois é uma ferramenta decisiva nos modos de compor a universidade, e é de fundamental importância na aprendizagem dos universitários.

Desse modo, houve uma preocupação na manutenção das atividades extensionistas, pois elas também tiveram que se adequar à nova realidade educacional. Para tanto, foram realizadas

diversas atividades para sua continuação, como: eventos, programas, cursos, oficinas, divulgação científica, sempre respeitando as condições de proteção à vida.

Neste ínterim, o Colégio de Pró-reitoras e Pró-reitores de Extensão das Universidades Federais (Coex-Andifes) produziu um estudo sobre o cenário da realização da extensão no país. Foi realizado um levantamento por meio de questionário aplicado às pró-reitorias de extensão. Das 69 instituições federais, 60 iniciaram a resposta ao questionário, sendo que 57 instituições concluíram (Silveira, 2021).

Diante dos resultados da pesquisa desenvolvida por Silveira (2021), vemos que, a maioria das instituições demonstraram algum tipo de interrupção das atividades presenciais de extensão. A percepção do cumprimento dos princípios da extensão foi classificada como satisfatória na maioria das respostas. Houve dificuldade de acesso da população ao uso das tecnologias de informação no contexto remoto. Os/as respondentes mostraram, também, o interesse em manter as ações de extensão em formatos alternativos e considerando adaptações necessárias durante a pandemia. Por fim, mais de 24 milhões de pessoas no Brasil foram beneficiadas com ações desenvolvidas nas Universidades Públicas Federais.

Em relação à participação de universitários com deficiência em atividades de extensão, tivemos dificuldades em encontrar estudos que trouxessem essa realidade, e isso nos faz questionar, os ambientes em que as atividades de extensão foram realizadas eram acessíveis para os universitários com deficiência? Se a extensão faz parte indispensável do ser da universidade, onde estão os universitários com deficiência nessas atividades?

Os estudos que trazem a participação dos universitários com deficiência em atividades de extensão são: práticas anticapacitistas e antirracistas na extensão universitária durante a pandemia (Alves; Machado; Silveira, 2022); Pilates na deficiência visual (Sunega *et al.*, 2020); Projeto de Extensão de atletismo adaptado UFSC: um relato sobre os desafios da prática durante a pandemia (Rosa *et al.*, 2021).

Segundo Gusso *et al.* (2020), com a suspensão das aulas presenciais nas universidades públicas surge a necessidade de novas alternativas de ensino, como a utilização, adaptação e implementação de sistemas digitais. Os autores apresentam cinco novas problemáticas com essas tentativas de ensino que são:

- a) a falta de suporte psicológico a professores; b) a baixa qualidade no ensino (resultante da falta de planejamento de atividades em “meios digitais”); c) a sobrecarga de trabalho atribuído aos professores; d) o descontentamento dos estudantes; e e) o acesso limitado (ou inexistente) dos estudantes às tecnologias necessárias (Gusso *et al.*, p. 4).

Nesse sentido, ao olharmos para o cenário educacional, reconhecemos que esta foi uma das esferas mais afetadas pela pandemia. As Instituições de Educação Superior (IES) fecharam suas “portas” e, frente a essa realidade, tiveram que reinventar-se por meio do Ensino Remoto – entendido como a continuidade das atividades por meios virtuais, seja com interações síncronas ou assíncronas (Arruda, 2020). Isso impõe uma nova realidade às (IES) para os próximos anos.

Esse fechamento fez emergir muitos desafios para a continuidade da educação superior, dentre esses desafios vale a pena destacar a harmonização do relacionamento entre discentes e docentes; o uso excessivo da tecnologia como ferramenta de comunicação para o ensino e aprendizagem; a dificuldade de professores e estudantes com o uso das TDIC; além de todas as questões socioemocionais que envolvem docentes, discentes, e toda sociedade no cenário pandêmico.

Com os números de casos aumentando no Brasil, foi sugerido aos estados que adotassem medidas de prevenção e uma delas foi a suspensão das aulas em todo país. Desse modo, após um período sem aulas, a Universidade dos participantes desta pesquisa iniciou o Período Letivo Excepcional - PLE, que conforme a Portaria do Ministério da Educação 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 (Sars-Cov-2):

Conforme a Resolução Nº 34/2020-CONSUNI/UFAL, o PLE compreende o período em que serão desenvolvidas as Atividades Acadêmicas Não Presenciais (AANPs) de ensino, pesquisa e extensão, permitindo aos/às discentes da graduação desenvolverem essas atividades por meio de recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação, de forma não presencial, orientados pelos/as docentes da instituição.

Para todas as Atividades Acadêmicas Não Presenciais - AANPs, conforme o PLE, foram consideradas as necessidades especiais dos discentes, assim, para aqueles que necessitem de recursos específicos para participarem das aulas síncronas e/ou assíncronas, o Curso/Docente deverá possibilitar as ferramentas, instrumentos e meios adequados para o acompanhamento do/a discente.

Desse modo, buscou-se a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus a partir do isolamento social. De acordo com o Ministério da Saúde (2020), o isolamento é definido como a ação que objetiva a separação de pessoas sintomáticas ou assintomáticas, em investigação clínica e laboratorial, de maneira a evitar a propagação do vírus e transmissão local.

O ensino remoto foi uma das formas de manutenção do ensino em tempos de pandemia, que se debruçava em atividades que dependem do uso de tecnologias, ambientes virtuais, equipamentos tecnológicos, utilização de mídias sociais e em meio as aulas síncronas e assíncronas, totalmente online ou híbridas, com o objetivo de tentar manter o elo educacional (Arruda, 2020).

Para Moreira e Schlemmer (2020, p.8),

O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.

De acordo com os autores, nessa modalidade houve a transposição do ensino presencial para o ensino utilizando os meios digitais. Todo o processo educacional existente no ensino presencial, a forma de explicitar o conteúdo, a comunicação e suas características próprias foram pretendidas implementar de maneira remota, de maneira idêntica, sem pensar em propiciar um ambiente online autêntico e eficaz.

Saliente-se ainda que, de acordo com Moreira e Schlemmer (2020), no contexto pandêmico que vivemos, o Ensino Remoto que foi implementado é considerado um modelo de ensino temporário, a fim de oferecer o acesso de maneira rápida em consequência das restrições impostas pela pandemia da COVID-19.

As pesquisas sobre o ensino remoto indicam que ele não pode ser comparado à modalidade de Educação a Distância (EaD), pois esta possui uma regulamentação própria, com um conjunto de práticas pedagógicas específicas (Totti; Xavier; Bissoli, 2022)

Com todas as mudanças ocorridas devido a pandemia, as IES se adaptaram para a modalidade remota com o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que de acordo com Holges *et al.* (2020) é a mudança temporária da entrega de instrução (ensino) para um modo de entrega alternativo devido a circunstância de crise, não sendo o mesmo da Educação a Distância (EaD), pois este, tem normativas próprias e sistemas de ensino e aprendizagem que em muitos casos divergem do ensino presencial.

Diante disso, o objetivo do ensino remoto emergencial, não é criar um ambiente robusto para o ensino on-line, mas sim fornecer soluções de ensino totalmente remotas. Porém, com a implementação abrupta desse formato de ensino, muitos discentes e docentes não estavam preparados e possuíam baixo letramento digital.

Silus, Fonseca e Jesus (2020), indicam que o letramento digital exige constantes atualizações, pois acontece uma mudança constante das ferramentas digitais e a capacidade de adaptação às tecnologias passou a ser uma habilidade decisiva para a inclusão social atual.

Com isso, o ensino remoto emergencial trouxe à tona, o quão deficitário é o sistema da educação superior, no que se refere a implementação das novas tecnologias e do letramento e cultura digital nos cursos de graduação, o que desembocou em maiores taxas de evasão dos discentes.

No que concerne à evasão, Lima e Zago (2018) apontam que não há um entendimento único sobre ela, tendo variados conceitos na literatura. Nessa discussão entendemos evasão de acordo com Silva (2021, p. 32), que entende evasão como sendo um “fenômeno complexo, multifacetado e multicausal, atrelado a fatores pessoais, sociais e institucionais, que podem resultar na saída provisória do aluno da escola ou na sua saída definitiva do sistema de ensino”.

Desse modo, sobre a evasão e de modo particular durante o período de pandemia, identificamos na pesquisa de Vieira (2022) que os resultados apontam para condições socioeconômicas e pedagógicas, além das outras camadas que estão veladas e que acabam dificultando a permanência e conclusão dos estudos, que podem se tornar motivos de evasão.

Essa modalidade exigiu do corpo docente e dos gestores educacionais uma rápida tomada de decisão para continuar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, bem como adaptar-se à utilização das tecnologias digitais para um viés didático-pedagógico, sabendo como lidar com os processos de ensinar e aprender em tempos de ensino remoto.

A implementação das aulas remotas foi um desafio para as universidades, ocasionando grandes impasses para docentes e discentes, visto que muitos não estão preparados, por exemplo, para a utilização de plataformas que viabilizam as atividades a distância.

Assim, há a necessidade de se (re)pensar como será a participação dos estudantes com deficiência com a implementação de atividades remotas e os limites e as possibilidades da ação docente. Visto que, muitas universidades optaram por retomar as atividades na modalidade *on-line* para não comprometer ainda mais o calendário acadêmico.

A pandemia da COVID-19 causou danos incalculáveis e irreparáveis na Educação Superior. Com isso, é importante ressaltar que as Instituições de Ensino Superior (IES) buscaram alternativas para a continuação das aulas e diminuição desses impactos, através da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, a partir da Portaria Nº 343/2020, de modo que levasse em consideração o momento que estávamos vivendo, e tentasse manter a

qualidade do ensino gratuito e para todos, se preocupando com as especificidades da comunidade universitária.

Contudo, de acordo com Hodges *et al.* (2020), com a fugacidade para a implementação do Ensino Remoto Emergencial, foi possível observar um comprometimento com a qualidade do ensino, visto as limitações de tempo, planejamento, treinamento e suporte técnico para a oferta dos componentes curriculares e organização dos cursos.

Gusso *et al.* (2020) evidenciam possíveis consequências dos efeitos do Ensino Emergencial Remoto, entre as possíveis consequências estão:

- a) baixo desempenho acadêmico dos estudantes; b) aumento do fracasso escolar; c) aumento da probabilidade de evasão do Ensino Superior; e, d) desgaste dos professores, que estiveram sobrecarregados pelas múltiplas atividades e pelos desafios de lidar com a tecnologia a fim de promover o ensino (Gusso *et al.*, 2020, p. 5).

A decisão abrupta de retomar as aulas de forma *on-line* por parte das IES, não garante o acesso, a permanência e a qualidade do ensino dos envolvidos no processo de ensino, visto que em muitos casos, não se houve preparação dos docentes para lidar com os recursos tecnológicos, como também não houve preparação dos estudantes para a aprendizagem nesse ambiente virtual, nem mesmo se dimensionou o acesso às aulas neste formato.

De acordo com Oliveira (2020) essa decisão por parte das IES produziu sobrecarga e ansiedade para os professores, baixa eficiência no ensino e baixa motivação dos estudantes, podendo acarretar inclusive aumento da evasão nos cursos, sem contar nas necessidades específicas com a tecnologia que o período requer.

Desse modo, se voltarmos para a realidade do Brasil, e de modo particular as regiões mais precárias, percebemos uma maior desigualdade social, o que ocasiona em uma menor acessibilidade digital, impedindo assim da continuação dos estudos, alargando os desafios e barreiras nesse “novo” formato de ensino.

É possível encontrar no nosso país, relatos sobre a alta quantidade de estudantes excluídos de acesso *on-line* pela falta de computadores ou de acesso à Internet, bem como sobre a falta de condições adequadas para estudo nas residências e a cronificação da situação socioeconômica das famílias brasileiras, destacam a dimensão e a complexidade do problema (Tenente, 2020).

2.2 Pesquisas desenvolvidas pelo NEEDI durante a pandemia da COVID-19

Corroborando com essas consequências é sugestivo apresentar as pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI/UFAL) que dialogam com esses autores (Amorim, 2022. Moura, Silva; Fumes, 2022. Silva, 2022. Silva; Fumes, 2022. Silva; Ferreira; Fumes, 2023; Silva, 2023), trazendo à tona as consequências do Ensino Remoto na inclusão de alunos com deficiência, no qual foram um dos mais atingidos nesse processo.²

Os sujeitos foram universitários com alguma deficiência, de diferentes faixas etárias, gêneros, cursos e campi, e participaram respondendo um questionário online e/ou de uma entrevista online por conta do isolamento social vivido durante o período de produção dos dados. As análises foram qualitativas e baseadas em categorias do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio Histórica.

Os resultados evidenciaram, os retrocessos institucionais no atendimento das necessidades educacionais dos universitários com deficiência. Tais recuos aconteceram não obstante de instruções normativas orientando a acessibilidade durante o período de ensino remoto e por uma multiplicidade de fatores, como a persistência de práticas capacitistas pelos gestores e professores, falta de serviços de apoio adequados às condições dos universitários, exclusão digital, vulnerabilidade social, entre outros. Isto demonstra a insuficiência das orientações técnicas quando estas são desprovidas de suporte financeiro e humano e, principalmente, de uma política institucional consistente.

Amorim (2022), em sua dissertação, intitulada de “Por uma universidade inclusiva: práticas colaborativas e desenvolvimento de agência de pessoas com deficiência para a transformação da realidade”, teve como objetivo desenvolver e analisar práticas colaborativas que expandem a agência de universitários com deficiência de uma instituição pública do ensino superior, sem perder de vista o contexto sócio-histórico e o processo vivido pelos envolvidos. A pesquisa trouxe para centralidade a discussão de agência, por entender que contribui para o desenvolvimento humano assim como para o devir pessoal e coletivo, consequentemente, aponta para a transformação de realidades. Os dados foram produzidos durante treze encontros com um grupo de dez universitários(as) com deficiência. As informações produzidas foram

² Para conhecer a dimensão subjetiva da inclusão da pessoa com deficiência na educação superior durante o período pandêmico e pós-pandêmico foi realizada uma pesquisa matricial intitulada *Dimensão subjetiva da realidade em tempos de COVID-19 para estudantes com deficiência da educação superior*, a partir de 2020 começaram a ser produzidos dados, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. Vinculado ao projeto principal, tivemos vários subprojetos de Iniciação à Pesquisa e de Mestrado em Educação, sendo que para este relato trazemos os resultados de alguns deles. Estas pesquisas procuram apreender a dimensão subjetiva do processo de inclusão de universitários com deficiência no período de isolamento social decorrente a COVID-19.

organizadas em quatro eixos temáticos, interpretadas e analisadas à luz dos pressupostos teóricos adotados.

Os resultados apontaram que a agência da pessoa com deficiência tende a ser cooptada no ambiente acadêmico, visto a forte presença de práticas capacitistas e excludentes que insistem em restringir, excluir e invisibilizar esse grupo. Embora inseridos nesse contexto, os participantes buscam resistir, agir e reivindicar seus direitos, evidenciando comportamentos agentivos. Foi observado também que o movimento colaborativo desta pesquisa possibilitou a criação de uma rede apoio, de união entre os pares e a expansão de agência, o que nos parece uma alternativa para o enfrentamento das estruturas capacitistas do ambiente acadêmico e transformação dessa realidade.

Por fim, foi reconhecido que ainda há um longo processo a ser percorrido para a efetiva inclusão, mas para as mudanças começarem acontecer depende de esforços múltiplos, contínuos e coletivos, o que envolve compromisso com a justiça social. Essa é uma reflexão/ação constante que devemos fazer enquanto sujeito social e crítico.

Na pesquisa de Moura, Silva e Fumes (2022), intitulada de “Os serviços de apoio aos universitários com Deficiência Visual no Ensino Remoto”, objetivou analisar os serviços de apoio aos universitários com deficiência visual durante o ensino remoto. A metodologia caracteriza-se por uma pesquisa mista. A coleta de dados se deu através de questionário. Participaram da pesquisa 17 universitários com Deficiência Visual (DV). Para a análise foi utilizada a estatística descritiva e também teve como fundamentos teórico-metodológicos a Psicologia Sócio-Histórica (PSH) que tem como base os fundamentos do Materialismo Histórico Dialético.

Conforme os resultados, o acesso à internet é indispensável para esses novos tempos, porém com esse fato surgem os desafios que por vezes não são controlados, como a falta de acesso à internet, a instabilidade e má conexão. Associado a esses desafios estão a utilização dos equipamentos tecnológicos e recursos de acessibilidade. Também foi constatado que os universitários que necessitam do apoio do Núcleo de Acessibilidade (NAC), por vezes não estão sendo atendidos satisfatoriamente, visto que, além do atraso na entrega do material adaptado, o atendimento pedagógico do NAC está limitado apenas à adaptação de material.

Na dissertação de Silva (2022), intitulada de “Dimensão subjetiva da realidade educacional dos universitários com deficiência visual em tempos de pandemia da COVID-19”, 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. 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, foi utilizado a entrevista semiestruturada e a sessão reflexiva, registradas em áudio e vídeo de maneira virtual. Para a análise dos dados, foi utilizado 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.

Na pesquisa desenvolvida por Silva e Fumes (2022), intitulada de “Significações de universitários com deficiência visual sobre os serviços de apoio à inclusão na educação superior

durante a pandemia”, teve como objetivo apreender as significações dos universitários com deficiência visual sobre os serviços de apoio à inclusão da universidade, sobretudo no contexto do ensino remoto. As significações apreendidas mostraram a existência de processos burocratizados para requerer os serviços de apoio institucionais; a impotência do núcleo de acessibilidade, que não atendia às demandas apresentadas pelos universitários, sobretudo as pedagógicas; como também a fragilidade pedagógica para o desenvolvimento do processo acadêmico inclusivo. Com isto, pôde-se concluir que as determinações vivenciadas pelos universitários constituíram significações negativas sobre os serviços de apoio à inclusão.

Silva, Ferreira e Fumes (2023), com a pesquisa intitulada de “Vivências de universitárias com deficiência em tempos de ensino remoto em decorrência da COVID-19”, versa sobre as vivências de universitárias com deficiência em relação ao ensino remoto. Teve como objetivo analisar as vivências de universitárias com deficiência de uma universidade da Região Nordeste brasileira acerca do ensino remoto implementado em decorrência da pandemia da COVID-19, além de apreender as diferentes mediações desse processo, respaldando-se nos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica. Trata-se de um estudo quali-quantitativo. Para tanto, 12 universitárias com deficiência responderam a um questionário on-line, cujos dados foram analisados por meio da análise de conteúdo temática, e interpretados a partir do referencial teórico-metodológico adotado neste estudo. Os resultados apontaram para a falta de assistência e de acompanhamento especializado provenientes da gestão da universidade e do Núcleo de Acessibilidade (NAC), além de mostrarem as barreiras enfrentadas no acesso à tecnologia, aulas on-line, recursos e materiais acessíveis. Como conclusão, constatou-se que a pandemia da COVID-19 impactou na formação profissional das universitárias, agravando as desigualdades existentes e provocando ainda mais invisibilidade das mulheres com deficiência.

Na pesquisa de Silva e Fumes (2023), com o título de “O ensino na pandemia da covid-19: a realidade de universitários com deficiência visual numa universidade do nordeste brasileiro” teve como objetivo explicitar a dimensão subjetiva do ensino remoto no tocante à in/exclusão dos universitários com deficiência visual numa universidade federal do nordeste brasileiro. Nos resultados, os dados apontaram aspectos como: a exclusão digital que implica diversas situações, uma delas é a falta de acessibilidade nos ambientes virtuais. Foi também apontado a falta de acessibilidade nas atividades acadêmicas, sobretudo nas aulas, o que implica na prática docente, e a falta de apoio pedagógico por parte da instituição. Assim, foi possível considerar que o ensino remoto ampliou situações de exclusão dos universitários com deficiência visual, potencializadas pela meritocracia, o capacitismo e pelo aumento das

desigualdades sociais decorrentes da crise econômica e sanitária que o país está enfrentando que reverberam no processo acadêmico desses estudantes. E por fim, o contexto e as situações excludentes vivenciadas por esses universitários no ensino remoto, gerou a precarização do trabalho decente, baixa qualidade do ensino-aprendizagem e retrocesso no processo de inclusão educacional. Assim, consideramos que o devir será um caminho de muitos desafios, incertezas, enfrentamentos e resistências

Diante desse cenário, se fez necessário pensar novos modos de voltar às atividades educacionais, mas será que essa volta às atividades de forma remota conseguiu alcançar todos os alunos? E os alunos foram consultados para essa volta? E os docentes foram consultados e preparados para essa volta?

Entre esses muitos desafios que vieram à tona, junto ao contexto pandêmico, emergem novas dificuldades diante do processo inclusivo. A pauta da inclusão se torna essencial e urgente, sendo fundamental conhecer as formas pelas quais as pessoas com deficiência e suas famílias estão sendo assistidas, isso se for o caso de estarem recebendo assistência, bem como quais são seus principais desafios, diante do ensino remoto, e todas as complexidades que surgem dessa novidade que, de súbito, tornou-se a única alternativa de viabilizar, de alguma forma, o processo de ensino e aprendizagem, na atual conjuntura que vivenciamos.

Abreu (2020) observa que os desafios a transpor, para que alcancemos uma qualidade educacional nesse processo, bem como para atender às demandas dos estudantes com necessidades educacionais específicas, ainda são enormes. A autora escreve sobre a necessidade do apoio pedagógico e a parceria da família para acessar e realizar as atividades educativas propostas pelos professores.

É necessário reconstruir novas posturas, com a utilização de mediação de tecnologias digitais. Medeiros e Tavares (2021, p. 154) afirmam que “no ensino das pessoas com deficiência é indispensável construir uma proposta integradora com a participação de um profissional especializado para orientar as atividades dos alunos e professores, além disso, a participação e apoio da família e Universidade”.

Diante disso, cabe nos questionar: Até que ponto essa nova modalidade de ensino é capaz de considerar o momento que estamos vivendo? É possível somente transpor uma disciplina do ensino presencial para o remoto? Os alunos foram incluídos nessa nova forma de ensino? Os professores estavam preparados ou receberam formação para atuar nesse período? E a inclusão dos alunos com deficiência?

A Educação Superior precisa exercer sua função enquanto formadora de sujeitos e não tratar a situação vivenciada de qualquer forma, por isso, o ensino e aprendizagem não podem ser considerados práticas sem planejamento, de forma improvisada. É imprescindível que com a aceitação do ensino remoto se desenvolvam oportunidades para pensar, planejar e oferecer condições de ensino equitativa e de qualidade.

Na lógica da equidade, se as condições de acesso e permanência são efetivadas pelo Estado, o sujeito com deficiência passa a ser corresponsável pelo próprio desenvolvimento acadêmico. Desse modo, além da instituição e dos profissionais envolvidos, cabe ao próprio sujeito com deficiência estruturar as estratégias de estudo e de compreensão dos conhecimentos desenvolvidos. Tendo em conta as demandas às Instituições de Ensino Superior (IES) e às práticas docentes, Martins (2013), em sua pesquisa, destaca algumas delas relativas à docência:

Necessário se faz, portanto, que as instituições de Ensino Superior sejam renovadas, que ocorram transformações efetivas, de modo que barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas sejam derrubadas. Isso exige profundas mudanças por parte das universidades e, em especial, dos docentes, que necessitam estar preparados para atuar adequadamente com diferentes tipos de educandos. (MARTINS, 2013, p. 15).

Importante lembrar que não estamos falando de uma educação estruturada para ser a distância, tampouco em docentes e discentes adaptados a essa modalidade de ensino. O que podemos aprender e ensinar em meio à pandemia? Qual o papel dos professores da Universidades públicas brasileiras?

Aproveitando esse momento de transição, imposto pela pandemia, pode ser favorável a modificação da concepção de ensino e de todas as atividades resultantes dela, passando de um ensino tradicional, centrado no professor e na passagem de conteúdos, para um ensino centrado no aluno e em suas possibilidades de engajamento e desenvolvimento dos comportamentos necessários para uma boa formação (Zhu; Liu, 2020).

Com a expansão do Ensino Remoto é preciso cautela e atenção para não transpor meramente o ensino presencial para o contexto remoto. A mera transposição de aulas expositivas com uso de *slides* sem qualquer tipo de adaptação, para a utilização em plataformas digitais é insuficiente para garantir a qualidade do ensino.

Como afirma Saviani (1986) que o ensino que não levar em consideração o meio social e histórico do homem e, ao mesmo tempo, a contribuição do conhecimento científico tem poucas condições de eficácia e, certamente, se tornará uma forma de alienação. Com isso, o ensino durante a pandemia precisa passar por uma transformação.

Dessa forma, a Universidade não pode reduzir sua potencialidade de criticidade, ciência e ensino, por estarmos passando em meio a uma pandemia, com um ensino pautado na reprodução e simplesmente transmissão de conteúdo. Cabe aos gestores, portanto, garantir as condições de trabalho para que os professores realizem estratégias de ensino coerentes com a natureza e objetivo da Educação Superior.

Belloni (2008) ressalta que há, na Educação Superior, dificuldades que atrasam as mudanças no ensino, especialmente uma tendência docente de resistência à incorporação dos recursos tecnológicos em sua prática, o que bloqueia a potencialidade desses recursos.

Desse modo, sem formação adequada, sem estrutura básica, sem apoio institucional, não se tem como considerar uma Educação Superior de qualidade. Vemos o ensino remoto e a educação em tempos de pandemia como uma falácia. Sem contar com o sucateamento que as Universidades vêm sofrendo e que se agravou ainda mais com essa crise e põe em evidência o que um (des)governo pode nos desmobilizar.

2.3 Realidade docente frente à inclusão na Educação Superior em tempos de pandemia da COVID-19: desafios e dificuldades da prática docente

O período da pandemia da Covid-19 foi, indiscutivelmente, um dos mais desafiadores para a Educação brasileira. Com o crescimento e propagação da pandemia da COVID-19, o retorno às atividades presenciais não teve data certa para acontecer e, por isso, o processo de formação na Educação Superior se torna desafiador, pois docentes e discentes estavam sujeitos a se adaptar a essa nova realidade de ensino e aprendizagem.

De maneira emergencial, professores e gestores educacionais tiveram que adaptar em tempo real a situação das Instituições de ensino, incluindo seus planos de atividades, metodologias e conteúdo de forma geral, passando ainda da modalidade presencial para o ensino remoto, totalmente experimental. Esse novo olhar tenciona à prática docente novas intercorrências cotidianas e, promove um novo olhar para a formação de professores, tornando predominantes novas formas de garantir a eficácia, a qualidade da ação e produções sociais que envolvem o processo educativo (Charlot, 2013).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-COVID-19) (IBGE, 2020a; 2020b), 8,7 milhões trabalharam de forma remota. Os docentes não ficaram eximidos a esse processo de mudança, mas foram de forma abrupta inseridos em trabalhos virtuais, o que casou inúmeras mudanças ao seu trabalho, que agora passa a ter como elementos básicos para a intervenção o uso de computadores, smartphones e internet.

Houve uma corrida contra o tempo para que os docentes pudessem ministrar as aulas e acompanhar os discentes nesse novo formato. Os docentes da educação superior se viram diante da necessidade imediata da substituição das aulas presenciais por aulas a distância, saindo da sala de aula física para o uso da sala de aula virtual, com a utilização de ferramentas tecnológicas desenvolvidas para o ensino, isso sem ao menos terem passado por uma formação inicial tecnológica e metodológica, e também muitas vezes sem o apoio para tal.

Corroborando com essa discussão Saviani e Galvão (2021), trazem que para que o ensino remoto acontecesse de forma mínima, seria necessário familiarização e preparação para o uso pedagógico com as tecnologias. Entretanto, o mínimo não aconteceu, arcando com custos e prejuízos para saúde física e mental de docentes, resultantes da intensificação e precarização do trabalho.

Esse cenário fez emergir uma exigência para que os docentes se qualifiquem para o uso de tecnologias, ao planejamento das atividades pedagógicas de maneira remota e ao acesso e manejo de programas e softwares apropriados. Casa e universidade viraram um mesmo espaço, o que, certamente, sobrecarregou os docentes.

Na pesquisa desenvolvida por Moreira, Henrique e Barros, (2020), eles relatam que os professores tiveram que se transformar em youtubers, aprendendo a utilizar essas ferramentas, pois passaram a realizar aulas por meio de videoaulas, videoconferências e lives, com aplicativos tais como: *Skype*, *WhatsApp*, *Google Meet*, *Zoom*, *Instagram*, entre outros. As salas de aulas foram substituídas por plataformas de aprendizagem como: *Moodle*, *Microsoft Teams* e *Google Classroom*.

No entanto, a utilização dessas ferramentas e plataformas de aprendizagem se tornaram meramente instrumentais, sem reflexão ou aprendizado, provocando danos à aprendizagem e entendimento dos conteúdos por parte dos discentes, além de provocar estafa laboral aos docentes, isso porque não ocorreu na maioria dos casos a transposição didática para o uso de tais tecnologias (Silus; Fonseca; Jesus, 2020).

Essas mudanças no cenário laboral modificou a vida e afetou a vida das pessoas, de modo particular do docente, segundo Pessoa, Moura e Farias (2021), inicialmente se pensou que ficar em casa proporcionaria um maior tempo disponível para que se organizasse a rotina e até mesmo a assimilação de tudo que estava acontecendo e que viria a acontecer. Não demorou muito para o setor econômico, se ajustando a essa nova realidade, incluiu o trabalho no funcionamento do ambiente doméstico, o que ocasionou à manutenção de um ritmo de produtividade em meio à pandemia, mesmo com todas as fragilidades e desafios do período.

De acordo com Furtado *et al.* (2018, p. 7) no seu estudo sobre os desafios de professores no ensino a distância, foi possível apontar que os docentes possuem dificuldades na forma e na desenvoltura das dinâmicas com os alunos no ambiente virtual. A prática docente no período remoto merece atenção por parte dos gestores e das políticas públicas nacionais de educação.

Em uma pesquisa desenvolvida sobre o trabalho docente em tempos de pandemia, que contou com a participação voluntária de 15.654 professores das redes públicas da educação básica de todos os estados da federação. Apresenta que 89% dos professores não contavam com nenhuma experiência anterior em educação a distância e que menos de um terço dos respondentes considera fácil ou muito fácil o uso das tecnologias digitais (Gestrado/UFGM, 2020).

Nessa mesma pesquisa foi constatado pelos docentes um aumento na carga horária de trabalho durante o período de isolamento social. A percepção dos docentes a esse respeito foi 82% de que houve um aumento das horas de trabalho, quando comparado com o tempo das atividades presenciais.

O ensino remoto acarretou uma sobrecarga do trabalho docente, aumentando a demanda de atividades a serem feitas, corrigidas, respondidas e aplicadas em vários ambientes virtuais. Como podemos ver na discussão feita no documento do INFORMAndes (2020, p. 12),

Relevante destacar também que esse processo açodado de implementação do ensino remoto contribui para a intensificação do adoecimento docente. Pois, além da pressão e vigilância impostas que podem se configurar em assédio, o uso constante das tecnologias, com as quais nem todos são familiarizados, amplia as possibilidades de adoecimento físico e mental. A elevação da carga de trabalho se dá, ainda, em condições subjetivas desfavoráveis, uma vez que muitas e muitos docentes têm que lidar com o teletrabalho em meio a afazeres domésticos e demandas familiares.

Diante desse contexto, observamos que as IES estão percebendo a ineficiência do ensino remoto e o despreparo dos docentes em relação ao uso das tecnologias educacionais, no qual se faz necessário o investimento em formação continuada.

A inovação no trabalho educacional exige dos docentes, um olhar e uma investigação detalhada sobre o sentido de ensinar, procurando analisar o processo e seus entraves frente aos discentes. Segundo Masetto (2002, p. 22), podem ser feitos as seguintes reflexões:

busca por novas metodologias especialmente as que estimulem a atividade dos estudantes no seu processo de ensino; a aproximação humanizada aos estudantes, na busca por influenciar e motivá-los ao aprendizado; o uso de tecnologias educacionais; a reformulação das avaliações; e por fim o permanente compromisso de formação continuada docente (p. 22).

Desse modo, a tarefa de educar em meio a um contexto de desigualdades no acesso ao ensino e ao uso das tecnologias (em tempos de ensino remoto) se tornou uma árdua tarefa para

as práticas docentes, isso devido aos dilemas existentes na educação superior que são anteriores à crise pandêmica (Sanes *et al.*, 2020).

A crise provocada pela pandemia, somada à crise da acumulação do capital global, impôs ao docente da educação superior desafios ainda maiores do que aqueles que vinha enfrentando antes da crise sanitária, relacionados às más condições de trabalho e à falta de investimento em qualificação (Terrazas; Ribeiro, 2021)

Ao se tratar dessa conjuntura de crise que estamos vivenciando, Saviani (2020, p. 2) aponta “[...] que se manifesta como crise política, econômica, social e sanitária” e que é sentida por todos. No caso dos docentes, a precarização do trabalho, a preocupação em se formar e aplicar as ferramentas digitais - e em muitos casos a falta dessas ferramentas - , tudo isso associado a sentimentos de medo, insegurança, incertezas, afastamento dos familiares e perdas de amigos e pessoas próximas, e em meio a tudo isso, ter que seguir com suas atividades laborais, cuidar de si, da família e da própria casa.

Pensar nas condições do trabalho docente durante a pandemia de COVID-19 e os problemas que cercam a educação, com o uso da tecnologia, dentro da proposta de ensino remoto e as mudanças que estão acontecendo no processo educacional, nos remete a discutir a precarização do trabalho docente, que refere-se às transformações marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente (Marin, 2010; Minto, 2021).

A mesma autora infere em sua pesquisa duas caracterizações para apresentar a definição de precarização docente, a primeira se refere à significados caracterizados, que são eles:

às mudanças do trabalho, encontra-se flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos (Marin, 2010, p. 1-2).

A segunda forma de definição para precarização se pauta nas consequências de sua existência, de acordo com as seguintes vinculações:

No que tange às consequências da existência dessas modificações, verificam-se referências a: desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos (Marin, 2010, p. 1-2).

Enquanto que o senso comum alegava que os docentes trabalharam pouco e menos, e até não trabalharam pois estavam em suas casas, durante o período da pandemia, essa pesquisa, discorda desse pensamento. Destacamos que durante a pandemia os docentes não pararam de trabalhar, de modo que, tiveram suas demandas de trabalho intensificadas, por causa da nova forma de trabalho que foi exigida, com a utilização de tecnologias (Pantoja; Prazeres, 2023).

Desse modo, apresentamos uma série de pesquisas realizadas que enfatizam algumas precariedades acerca do trabalho docente. Na Educação Superior, foram diversos os enfrentamentos que a o Ensino remoto trouxe, dentre eles:

A fragilização do tripé ensino-pesquisa-extensão conquistado no artigo 207 da CF/88; a intensificação do trabalho docente; a precarização das condições de trabalho; a desestruturação da carreira docente; a competição entre os docentes; a seletividade dos programas de pós-graduação, com a política constante de redução de recursos e das bolsas de estudo; o adoecimento docente (Farage, *et al.* 2021, p. 54).

Menezes *et al.* (2021), em sua pesquisa, é pontuado que, no Ensino Remoto Emergencial, o trabalho docente aconteceu com horários indefinidos, com uma invasão da privacidade e uma superexposição enquanto pessoa. Isso reflete as demandas de atividades que sobrecarregam o trabalho docente, de modo que, o trabalho que já tinha muitas demandas, com a pandemia, essas demandas se ampliaram.

Inclusive, a pesquisa de Antunes (2020), apresenta que no Ensino Remoto não foi possível separar o tempo de vida no trabalho e o tempo de vida fora dele, uma vez que o trabalho precarizado acabou demandando muito tempo do docente diante da utilização das tecnologias.

Como se não bastasse essa invasão no tempo do docente, vemos também na pesquisa desenvolvida por Farage *et al.* (2021), que o Ensino Remoto favorece uma extrapolação do tempo de trabalho e uma intensa sobrecarga física e emocional. Esse contexto vivenciado pelos docentes ocasionou em suas atividades um ambiente estressante e adoecedor, com efeitos negativos para sua qualidade de vida.

Todo esse contexto de precarização, adoecimento e necessidade de adaptação a uma realidade imposta e adversa, exigem, por parte dos que defendem uma educação pública de qualidade, atenção e resistência, mas, acima de tudo, compreensão dos elementos centrais do capitalismo que estão sendo implementados nesse processo de metamorfose da educação pública brasileira (Farage *et al.*, 2021, p. 251).

O processo de precarização do trabalho docente, já se encontra bem demarcado na educação presencial, com a pandemia da COVID-19, e a inserção na utilização de meios

tecnológicos, a autora Silva (2021, p.598) denomina uma nova forma de precarização do trabalho docente, chamado de youtuberização. Segundo ela, esse termo foi utilizado:

para caracterizar esse processo que transforma o ensino presencial para o arrensino on-line, no entanto, as aulas oferecidas aos alunos das redes públicas têm se dado das mais diferentes formas, seja por vídeos no youtube, plataformas específicas ou mesmo por aplicativos de mensagens como o whatsapp.

Outro aspecto significativo são a elevação nos custos e recursos utilizados pelos docentes no trabalho em casa, como o uso de computador, smartphone, ar condicionado, internet, energia, etc. Acarretando todo o ônus do trabalho a responsabilidade do trabalhador.

Coadunando, a pesquisa de Durães *et al.* (2021), apresenta um aspecto preocupante no que se refere ao fato dos próprios trabalhadores arcarem com os custos do seu trabalho. Nesse período houve maior uso das tecnologias como ferramentas de suporte à execução do ensino, porém essas ferramentas eram de uso particular dos docentes.

Assim, podemos compreender que os custos do trabalho ficaram por conta do docente, que financiaram os recursos que foram utilizados e que eram necessários para que seu trabalho fosse realizado. Desse modo, os docentes assumiram uma responsabilidade que deveria ser da Instituição de Educação Superior.

Quando voltamos para realidade das mulheres que são docentes, Santos, Oliveira e Soares (2020) apontam que sobre elas recaem uma maior carga de trabalho, isso devido à sociedade machista, onde as tarefas domésticas são de responsabilidade das mulheres, e assim, devem se desdobrar para lidar com os afazeres da casa e as múltiplas atribuições exigidas no trabalho.

Os estudos desenvolvidos por Costa e Teixeira (2021, p.59-60), que foi realizado com mães-professoras do Estado de Pernambuco, no contexto pandêmico, apontam que:

O aumento da pressão psicológica durante o confinamento tem fragilizado a vida de muitas professoras que exercem a maternidade. Tacitamente, elas são vítimas de incompreensões institucionais e de um exercício sem adaptações à sua realidade enquanto mulher e mãe. Percebemos que, assim como nesta pesquisa, tantas outras professoras estão sendo submetidas a jornadas de trabalhos intensas, sob o discurso da qualidade e dos resultados, o que ancora uma situação de pressão social, intensificação do trabalho e alienação. O desdobramento aparente dessas contradições aparece na forma de sintomas depressivos, dor, angústia, desespero e mal-estar, que passa a transitar no cotidiano das trabalhadoras da educação como discurso de normalidade. Este conjunto de sentimentos apresentados, que formam o sofrimento psíquico dessas trabalhadoras, é uma particularidade silenciosa das formas de exploração do trabalho que, visando exclusivamente ao ganho institucional, despreza o ser humano e a sua dignidade em nome do lucro e geração de poder.

Essa pressão sofrida por parte das docentes, ressalta as degradadas condições de trabalho, juntamente com o isolamento social, proveniente da pandemia de Covid-19, que ocasionou ainda mais sofrimentos aos docentes, em função de sua condição social, no acúmulo de tarefas de profissionais docentes. Além disso, de acordo com os autores, com a intensificação do trabalho on-line os autores demonstram que houve significativo aumento de sofrimento psicofísico nestas profissionais no contexto da pandemia.

Esse acúmulo de situações advindas do ensino remoto, falta de preparo no uso de ferramentas digitais, pressão no trabalho, frustrações, ampliação da carga de trabalho, a precarização, tem gerado muita angústia nos docentes, aumentando os níveis de ansiedade e depressão que crescem nas condições de isolamento.

Tudo isso impulsiona um adoecimento físico e psíquico por parte dos docentes, o que já era visível na pesquisa de Esteve (1999), com a denominação de “mal-estar docente”, só que agora se aprofundou em tempos de pandemia, com uma mistura de Síndrome de Burnout e exaustão profissional (Lopes, 2020).

Segundo Santos, Silva e Belmont (2021, p. 249), o contexto da pandemia ocasionou situações de adoecimento aos docentes e pontuaram que:

O atual contexto demonstra que os docentes universitários estão inseridos em um ambiente favorável ao adoecimento mental pelos impactos da COVID-19. Esse adoecimento é relacionado às notícias jornalísticas de morbimortalidade, concomitantes à pressão proveniente das Instituições de Ensino Superior relativa ao uso das tecnologias digitais, atreladas à vida pessoal e à carga de estresse da própria pandemia que repercute no medo da morte.

Diante das diversas dificuldades envolvidas nesse processo, nos damos conta de casos de adoecimento docente, que acontecia antes do período pandêmico, porém é evidenciado nesse tempo com situações de ritmo de trabalho muito intensificado, com inúmeras reuniões, leituras, estudar, enfim, um conjunto de atividades online que geram um adoecimento.

Com tudo isso, podemos salientar os impactos da pandemia da COVID-19 na docência na educação superior, abrindo espaços e questionamentos frente às práxis docentes e a realidade vivenciada. Desse modo, é importante destacar a escassez da formação continuada, como também a pressão provocada pelas IES para a continuação das aulas com o ensino remoto emergencial. Os docentes estão se reinventando para atender todas as demandas exigidas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos os pressupostos teóricos e metodológicos que embasam esta pesquisa, destacando, de modo articulado, as principais categorias que foram utilizadas nas análises interpretativas e explicativas dos dados produzidos. Também apresentamos aqui os procedimentos da pesquisa, tanto de coleta de informações, como de análise; o sujeito e os critérios para sua escolha.

Não encarceramos nossa pesquisa nos rótulos hegemônicos qualitativo ou quantitativo pois, concordamos com Martins (2006, p. 12-13):

A adesão teórico-metodológica ao materialismo histórico dialético exige a compreensão do historicismo concreto presente nas obras de Marx e Engels, para os quais a produção material da vida engendra todas as formas de relações humanas e assim sendo, a categoria ontológica do trabalho torna-se imprescindível em qualquer estudo que se anuncie na perspectiva da totalidade histórica.

Desse modo, entendemos que a epistemologia materialista histórico-dialética é suficiente para a atividade científica. Como forma diferente da metodologia qualitativa que parte da lógica formal, excludente, a pesquisa tem incorporado a lógica dialética que não exclui, mas busca a superação. Além disso, buscamos a essência da realidade, que muitas vezes não está aparente, na qual necessita ser compreendida por meio da apreensão do fenômeno em suas múltiplas mediações (Tuleski, *et al.*, 2015).

3.1 As contribuições da Psicologia Sócio-Histórica para pesquisa

Para a realização desta pesquisa, a perspectiva teórico-metodológica adotada foi a PSH, baseada “numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando suas possíveis relações, integrando o individual com o social” (Freitas, 2002, p. 28). Essa perspectiva é entendida como capaz de orientar os pesquisadores no processo de compreensão da realidade destacada, criando condições de analisar de maneira mais complexa a escola.

Segundo a mesma autora, essa perspectiva baseia-se na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas. Assim, sua preocupação é encontrar métodos para estudar o sujeito como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência

que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela (Freitas, 1996).

Essa dissertação está fundamentada na Psicologia Sócio-Histórica de Vygotski (2000; 2001; 2004) e colaboradores (Gonzalez Rey, 1997, 1999a, 1999b, 2000, 2005; Aguiar; Bock, 2011; Bock; Gonçalves, 2005; Martínez, 2005, dentre outros), sendo a abordagem teórica e metodológica escolhida para a construção dessa dissertação.

Gonçalves (2007, p. 126), ao explicitar as questões discutidas por Vigotsky sobre os fundamentos metodológicos da PSH, esclarece que:

A subjetividade é constituída através das mediações sociais, dentre as quais a linguagem é a que melhor representa a síntese entre a objetividade e subjetividade, já que o signo é ao mesmo tempo produto social que designa a realidade objetiva, construção subjetiva compartilhada por diferentes indivíduos e construção individual que se dá através do processo de apropriação do significado social e atribuição de sentidos pessoais.

Nesse intento, nos apoiaremos nas categorias da Psicologia Sócio-Histórica (PSH) e do Materialismo Histórico Dialético, que serão apresentadas e discutidas ao decorrer do estudo.

As pesquisas desenvolvidas na perspectiva da PSH buscam responder a essas questões, considerando a realidade em concretude e em seu movimento, analisando, explicando e interpretando o movimento constitutivo dos fenômenos, através de categorias, que representam um constructo teórico pelo qual o pesquisador empenha um esforço analítico-interpretativo (Penteado, 2017).

A mesma autora pontua que a categoria:

É como um processo de elaboração do pensamento, que parte da materialidade, daquilo que existe concretamente na realidade (o aluno, o professor, a escola, a sociedade e outros), e a partir daí, empenha múltiplos recursos psicológicos para entender os fenômenos inerentes àquela realidade, indo além da aparência, para penetrar na gênese do fenômeno, almejando aproximar-se da multiplicidade de determinações que o constituem (Penteado, 2017, p. 83).

De acordo com Aguiar (2007, p.95), as categorias “são construções ideais (no plano das ideias) que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento de fenômeno estudado, suas contradições e historicidade”. Desse modo, compreendemos que nesse processo dialético, as categorias se articulam e se relacionam reciprocamente. Além das categorias já mencionadas, também trataremos de sentido e significado.

Uma das categorias da PSH que está imbricada na investigação do fenômeno é a Dimensão Subjetiva que vai contribuir para explicar a realidade social dos docentes no ensino remoto emergencial. Bock e Aguiar (2016, p. 49) 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.

A categoria Dimensão Subjetiva da Realidade é usada, neste trabalho, como recurso teórico-metodológico que pode envidar esforços para compreendermos não apenas o sujeito, mas, sobretudo, construir teorizações que, de algum modo, contribuam para que a realidade da inclusão na Educação Superior seja um fenômeno constituído na atividade humana, a qual é histórica e contraditória.

Apreender a dimensão subjetiva da realidade concerne em buscar as explicações dos diversos elementos que se engendram no processo constitutivo, que é contraditório e tensionado pelas relações que constituem o fenômeno. Essas relações são sempre mediadas.

Para estudar a dimensão subjetiva da realidade é preciso pensar sujeito e sociedade (fenômenos sociais) se constituindo em um mesmo processo, no qual existem esses dois âmbitos (o objetivo e o subjetivo), e que ambos são fundamentais para compreender a totalidade do real, ir além da aparência, é preciso compreender que a realidade não está dada, ela está em movimento e precisa ser conhecida na sua dialética. Os sujeitos e a sociedade são construídos em um único processo (Bock; Gonçalves, 2009).

Assim, é necessário na pesquisa sair da aparência, sem perdê-la de vista, ela é o ponto de partida da investigação, mas é preciso, conhecer o movimento que constitui o fenômeno social, sua gênese, sua constituição e sua essência. Por sua vez, a PSH explica que o sujeito se constitui e se humaniza nas relações sociais e na atividade mediada por outros sujeitos (Bock; Furtado, 2020).

Carvalho (2007), em estudo sobre os aspectos psicossociais envolvidos na construção da pessoa do professor, esclarece que compreender a dimensão subjetiva da profissão docente significa compreender a pessoa do professor, isto é, seus modos de pensar, sentir e agir em relação à profissão. Segundo dados de sua pesquisa, os professores possuem significados e sentidos que se aproximam e se afastam do significado social da docência, sendo que grande parte dessas significações estão atreladas aos desafios e impossibilidades de ser professor.

Os estudos recentes voltados para entendimento da dimensão subjetiva da docência (Penteado, 2017; Dezerto, 2021; Magalhães, 2021; Santos, 2022) envolvem a investigação das categorias Sentido e Significado. O entendimento de como se articulam esses dois componentes da consciência é condição determinante para a compreensão dos processos educativos no que se refere à atividade consciente dos professores no exercício de suas práticas.

Penteado (2017), em sua tese, buscou compreender a Dimensão Subjetiva da Docência, a partir da análise das significações de professores e gestores sobre “ser professor”, em um processo de pesquisa e formação. A pesquisa contribuiu para evidenciar a utilização da categoria Dimensão Subjetiva como potente recurso de análise do processo educacional.

A tese feita por Dezerto (2021) teve como objetivo apreender a dimensão subjetiva da formação continuada de educadores e constituir uma proposta de Pesquisa e (Trans)Formação como unidade dialética.

Magalhães (2021), em sua tese, buscou apreender a Dimensão Subjetiva dos processos de inclusão escolar, por meio de encontros formativos semanais junto a um grupo de professoras de uma escola pública municipal. Os resultados revelaram a complexidade acerca dos processos inclusivos na escola.

Santos (2022), em sua tese, teve como objetivo investigar a Dimensão Subjetiva da Educação de perspectiva inclusiva a partir da análise das significações de professores. Foram desvelados alguns elementos de significação que norteiam e mobilizam a forma de pensar, sentir e agir dos professores.

Bock e Aguiar (2016, p. 49) apontam que a dimensão subjetiva “é caracterizada por elementos de significação (valores, sentimentos, idéias, significados) que se encontram ancorados na subjetividade e objetivados na realidade social e nas relações vividas entre os humanos”.

Para Vigotski (2001) o significado é a unidade do pensamento e também da linguagem. Ainda que a linguagem não consiga expressar todo pensamento, é por meio dela que ele se materializa. Assim, o autor diz que toda palavra é provida de significado, ao contrário disto, “não é palavra é um som vazio” (p. 298). Continuando, Vigotski (2001, p. 465) explica:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Asbahr (2014, p. 268) contribui com a discussão explicando que “os significados são produtos históricos e transitórios e as relações sociais neles se refletem; são produtos das condições objetivas que lhes deram origem e refletem a realidade objetivamente existente de um modo especial, por meio de uma generalização”. Em outro momento, a autora complementa que “os significados são mais estáveis, já os sentidos modificam-se de acordo com a vida do sujeito e traduzem a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados” (Asbahr, 2014, p. 268). Desse modo, o sentido ainda que implique no campo individual do sujeito, ele tem seu ponto de partida o significado social, e em conjunto com vários processos psicológicos constituídos nas suas relações sociais constroem sua subjetividade.

Sendo assim, apreender a dimensão subjetiva da realidade concerne em buscar as explicações dos diversos elementos que se engendram no processo constitutivo, que é contraditório e tensionado pelas relações que constituem o fenômeno. Essas relações são sempre mediadas.

A mediação tem fundamental importância na constituição do sujeito, considerando o contexto atual pode modificar o modo em que o sujeito está e se relaciona com o mundo social. Inclusive, no cenário da pandemia da COVID-19, que o distanciamento social tensiona novos instrumentos de mediação.

Podemos dizer que a categoria Mediação é central na teoria vigotskiana, tendo em vista que na PSH a relação dos sujeitos não é direta. É sempre mediada por instrumentos ou signos (Bravo; Perovano, 2020; Meier; Garcia, 2011). Vygotsky (2007, p. 55) teoriza que:

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.

É possível observar que as mediações se dão a partir da relação com o social e é nesse processo que as funções psicológicas superiores se desenvolvem, como o pensamento, linguagem, memória, percepção, atenção, entre outras. Vygotsky (2007, p. 58) explica que “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. [...] Constitui o aspecto característico da psicologia humana”. Observando esses aspectos, consideramos a categoria mediação indispensável para analisar os dados, tendo em vista que as experiências sociais, nesse tempo pandêmico, estão sendo mediadas por máquinas, e assim, o sujeito vai se constituindo.

Outra categoria que pode ser desvelado no estudo é a Historicidade, apreendida como um movimento de transformação do sujeito, articulado com os nexos causais que medeiam todo o processo constitutivo, que é pautado nas relações sociais, assim, entende-se que as significações não são estanques, vão se constituindo e se modificando nessas relações. Vigotsky (2007, p. 68, grifo do autor) 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.

Ao discutir a historicidade na PSH iremos compreender o movimento do sujeito no contexto da sociedade, e nesse processo novas significações surgirão.

Sendo assim, diante dos objetivos da pesquisa, entendemos que ao decorrer das discussões desembocará também a categoria Práxis, segundo Vázquez (2007; 2011), a práxis “não é atividade pura, mas sim o terreno em que se opera a unidade do pensamento e da ação humana”. Segundo o mesmo autor, a práxis acontece na relação do sujeito que realiza uma ação sobre um objeto, derivando em um produto.

Freire apresenta que “a práxis é a união entre ação e reflexão, entre teoria e prática, entre sujeito e objeto, entre educação e transformação” (Freire, 2014, p. 54). Com isso, a práxis é uma atividade prática do homem que modifica a realidade existente de modo intencional, refletindo sobre o que realiza em sua ação. Sendo necessário intencionalidade na ação, mas que não pode se reduzir a isso, pois a práxis vai além, constitui o conhecimento produzido na ação.

A práxis consiste nessa atividade consciente e planejada que procura e tenta superar as contradições presentes na sociedade. O trabalho é o grande meio da realização da práxis, pois por intermédio dele o ser humano transforma a natureza e a sociedade (Marx; Engels, 2007).

Portanto, a práxis se refere a unidade que constitui a relação teoria e prática, com o objetivo de transformar a realidade social. É uma ação consciente e planejada que busca superar as contradições e desigualdades presentes na sociedade. Ela é fundamental para as pesquisas em educação, pois permite aos indivíduos compreender a realidade social de forma crítica e ativa, e transformá-la de forma consciente e planejada.

Para assegurar a coerência entre os diferentes momentos da pesquisa, ressaltamos a necessidade de as informações produzidas serem ricas, diversas e aprofundadas, de modo que, por meio dos procedimentos de análise e de interpretação, possamos alcançar o real concreto do objeto aqui investigado: a dimensão subjetiva da realidade.

3.2 Caracterização do lócus da pesquisa e dos participantes

A pesquisa foi realizada no Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas. Trata-se de um espaço acadêmico responsável pela formação dos futuros pedagogos e com contribuições formativas para a ampla maioria dos licenciados formados na universidade (por conta da ministração das disciplinas pedagógicas e dos estágios supervisionados), bem como na formação continuada de docentes, considerando suas ações de extensão, pesquisa e pós-graduação. No CEDU, é possível dizer que cerca de 700 alunos estão cursando Pedagogia, sem falar dos alunos de todas as licenciaturas atendidas; na Pós-Graduação, foi pioneira com o primeiro Mestrado em Educação do estado.

Assim, a partir dos princípios de ação fundados na democratização, autonomia, integração, compromisso social e respeito, o CEDU interage para cumprir sua missão institucional e social de intervir na realidade educacional do Estado de Alagoas, no intuito de contribuir para uma ação educativa institucional pública, gratuita, inclusiva e de qualidade, mediante a formação inicial e continuada de educadores/as, articulando as dimensões de ensino, pesquisa e extensão.

Trazemos a caracterização do local da pesquisa, pois compreendemos que o fenômeno estudado não seria o mesmo sem as determinações que o constituem e, desta forma, devem ser explicitadas para a aproximação e composição da sua totalidade concreta, defendendo a ideia de que “o princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo” (Kosik, 1976, p. 49).

Desse modo, para darmos conta dos objetivos específicos propostos, a pesquisa foi desenvolvida com os docentes dessa instituição de Educação Superior Pública da região Nordeste, na capital do estado de Alagoas. Participaram dessa pesquisa 22 docentes, e para melhor explicitação e rigor metodológico dos determinantes constitutivos do grupo pesquisado, optamos pela apresentação descritiva ou gráfica das determinações constitutivas das informações produzidas por esta pesquisa, que estarão presentes na seção 4.1 – Perfil dos docentes: faixa etária, tempo de atuação na Educação Superior, cursos onde atua e atuação na pós-graduação.

Para denominar os participantes e preservar o anonimato foram utilizadas as siglas D1, D2, D3 para representar, respectivamente, o docente 1, docente 2 e docente 3 (e assim por diante).

Quadro 2 – Descrição dos docentes participantes da pesquisa

Nome	Faixa etária	Universitários com deficiência na turma	Atua na Pós-Graduação
D1	50 ou mais	Sim	Sim
D2	50 ou mais	Sim	Sim
D3	50 ou mais	Sim	Sim
D4	50 ou mais	Sim	Não
D5	50 ou mais	Sim	Sim
D6	50 ou mais	Sim	Sim
D7	30 a 39	Sim	Não
D8	40 a 49	Sim	Sim
D9	50 ou mais	Sim	Sim
D10	50 ou mais	Sim	Não
D11	50 ou mais	Sim	Sim
D12	40 a 49	Sim	Sim
D13	30 a 39	Sim	Não
D14	50 ou mais	Sim	Sim
D15	40 a 49	Não	Sim
D16	30 a 39	Sim	Não
D17	40 a 49	Sim	Não
D18	40 a 49	Sim	Não
D19	40 a 49	Não	Não
D20	50 ou mais	Sim	Não
D21	50 ou mais	Não	Não
D22	40 a 49	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

3.3 Os instrumentos e os procedimentos de produção dos dados

Dada a intenção de realizar investigações que possibilitem apreendermos a realidade pesquisada para além de sua aparência, isto é, nas suas contradições e em sua historicidade (ou seja, em seu movimento), para que possamos nos aproximar das significações constituídas pelos sujeitos participantes, faz-se central a produção de informações ricas e diversas. Para tanto, será empregado instrumentos e procedimentos metodológicos que considerem a complexidade do objeto de estudo proposto, bem como a variedade de objetivos específicos destacados para atender ao objetivo geral.

Em relação à produção de dados, os instrumentos utilizados para colher as informações, referentes aos movimentos constitutivos das significações dos professores, foram o questionário online e a entrevista semiestruturada.

3.2.1 Questionário

A utilização do questionário *online* (Apêndice B) inicialmente se deu com o objetivo de fazer um levantamento no CEDU, unidade Acadêmica pesquisada, para saber quantos docentes tiveram em suas turmas durante a pandemia universitários com deficiência, foi realizado no período de setembro de 2022 à novembro de 2022. O questionário estava distribuído em 4 seções: seção 1 – apresentação da pesquisa; seção 2 – termo de acordo; seção 3 – dados pessoais; seção 4 – Docência durante e pós-ensino remoto implementado em decorrência da pandemia da COVID-19, contendo questões abertas e fechadas.

No questionário constava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) sob o CAAE 47081721.8.0000.5013 (Anexo A), em que o participante era condicionado a dar o consentimento para poder participar da pesquisa.

De acordo com Gil (2017), entende-se por questionário “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. Requer uma boa elaboração, tendo de forma bem delimitada o objetivo da pesquisa. Segundo o mesmo autor existem algumas regras práticas para elaboração do questionário e destacamos duas delas:

- a) as questões devem ser preferencialmente fechadas, mas com alternativas suficientemente exaustivas para abrigar a ampla gama de respostas possíveis;
- b) devem ser incluídas apenas as perguntas relacionadas ao problema proposto; [...] m) o questionário deve ser iniciado com as perguntas mais simples e finalizado com as mais complexa (Gil, 2017, p. 116).

Flick (2004) aponta que o fato de os questionários incluírem perguntas abertas ou de texto livre, pode ser considerado em muitos contextos como uma pesquisa de caráter qualitativo, entretanto, ele considera que as duas modalidades de pesquisa (quantitativa e qualitativa) podem coexistir na mesma investigação ou até se vincularem (Flick, 2004, p. 275-276). Triviños (1987), por sua vez, acrescenta que o questionário aberto, entre outros instrumentos, é mais indicado para estudar os processos e produtos dos quais se almeja uma investigação de caráter qualitativo.

Desse modo, fizemos esse levantamento dos docentes de apenas uma unidade acadêmica, e essa escolha se deu de forma intencional, por ser a única unidade que contém os dados da quantidade de universitários com deficiência cursando e seus respectivos dados, como: tipo de deficiência, matrícula, nome, e-mail pessoal e e-mail institucional.

Além disso, foi possível conseguir com a coordenação da unidade uma lista de todos os funcionários dessa unidade, com isso, fizemos o contato com os docentes. Foi enviado o e-mail para 81 docentes, contudo tivemos apenas a participação e resposta de 22 docentes.

3.2.2 Entrevista Semiestruturada

Esta pesquisa obedeceu aos aspectos éticos e legais, sendo submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas, sob o CAAE 47081721.8.0000.5013 (Anexo A). Os participantes aceitaram participar da pesquisa, voluntariamente, após terem sido esclarecidos e os mesmos marcaram a opção de aceite no questionário onde constava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Após a análise dos dados do questionário, selecionamos 6 participantes para realizarmos as entrevistas semiestruturadas (Apêndice A).

Aguiar (2006, p. 18) explica que “a entrevista é um dos instrumentos mais ricos e permite acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e significados”. Para tanto, o pesquisador seguirá um roteiro que serve como apoio e facilita sua abordagem, possibilitando abordar todas as hipóteses e pressupostos.

Para a seleção dos participantes utilizamos os seguintes critérios:

1. Ter lecionado durante todo o período de ensino remoto (todos os períodos ofertados);
2. Ter lecionado para alunos com deficiência;
3. Ter lecionado em períodos diferentes.

As entrevistas aconteceram, em sua maioria, de forma presencial, com exceção de 2 entrevistas que por incompatibilidade de horários foram feitas de forma *online*, pelo aplicativo

do *Google Meet*. A seguir, temos o quadro 2 com as informações das entrevistas, contendo a data, o tempo e a forma que a entrevista foi realizada.

Quadro 3 Descrição das entrevistas

Docente	Data da entrevista	Tempo de entrevista	Forma da entrevista
D5	02/03/2023	58min e 25 seg	Presencial
D6	10/03/2023	40min e 54seg	Presencial
D16	06/03/2023	1h, 08min e 45seg	Presencial
D17	16/03/2023	39min e 36seg	Presencial
D20	20/04/2023	47min e 59seg	Online
D22	30/03/2023	44min e 59seg	Online

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

3.3 Os procedimentos de análise e interpretação da informação

Os procedimentos de análise e interpretação da informação se deram em três momentos, no primeiro momento foi feito uma triangulação das técnicas (questionário e entrevista) com o intuito de expandir as informações e os detalhes que entornam o objeto de pesquisa. No segundo momento foi utilizado para o processamento das informações a Análise de Conteúdo, com os dados da triangulação das técnicas (questionário e entrevista). O terceiro momento se deu com a construção dos Núcleos de Significação utilizando os dados das entrevistas.

A triangulação dos dados é uma estratégia de aprimoramento do estudo, que envolve diferentes perspectivas, a sua utilização não serve apenas para aumentar a credibilidade, mas também possibilitar a apreensão do fenômeno sob diferentes níveis, considerando, desta forma, a complexidade dos objetos de estudo (Flick, 2011).

De acordo com Flick (2011), o processo de combinação de diferentes tipos de dados, podem ser apresentados de três formas distintas, podendo ser:

- 1- Convergentes, quando os dados produzidos nas diferentes técnicas metodológicas apresentam todos os mesmos resultados;
- 2- Complementares, quando os dados produzidos em uma técnica respondem a questões levantadas em outra técnica, complementando-a;

- 3- Divergentes, quando as informações produzidas em uma determinada técnica são totalmente opostas às produzidas em outra.

A triangulação de dados no processo de análise nos dá subsídio maior para a construção das categorias de Análise de Conteúdo ao possibilitar a confirmação destas a partir de temáticas que se repetiam e se confirmavam ao longo das técnicas de produção de dados.

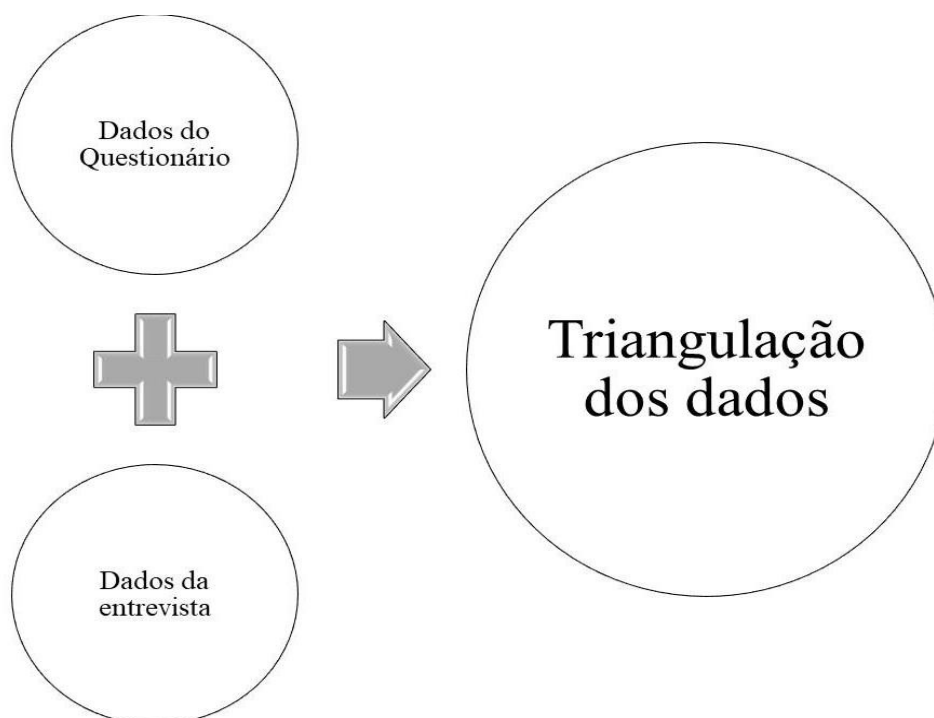
O seu uso amplia o “espectro de contribuições teórico metodológicas, de forma a perceber os movimentos, estruturas, ação dos sujeitos, indicadores e relações entre micro e macro realidades” (Minayo, 2005, p. 29).

Contribuindo com a definição de triangulação dos dados, Minayo (2005) apresenta que triangular é combinar e cruzar múltiplos pontos de vista, integrando a visão de vários informantes e empregando uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanham a pesquisa. De modo que, o fenômeno seja olhado de diferentes perspectivas, permitindo uma compreensão e análise mais ampla, emergindo novas ou mais profundas dimensões.

O intuito de fazer uso de diferentes ferramentas de coletas de dados no mesmo estudo que, posteriormente, teriam seus dados triangulados, foi de compreender o fenômeno estudado a partir de diversos prismas. Neste sentido, cada instrumento possibilitou compreender a realidade a partir de uma perspectiva diferente, formando, ao todo, um mosaico construído a partir dos diversos dados obtidos do campo.

Para melhor explicitação do processo de triangulação, produzimos uma imagem que facilitará o entendimento do leitor:

Fluxograma 1 – Detalhamento da triangulação dos dados



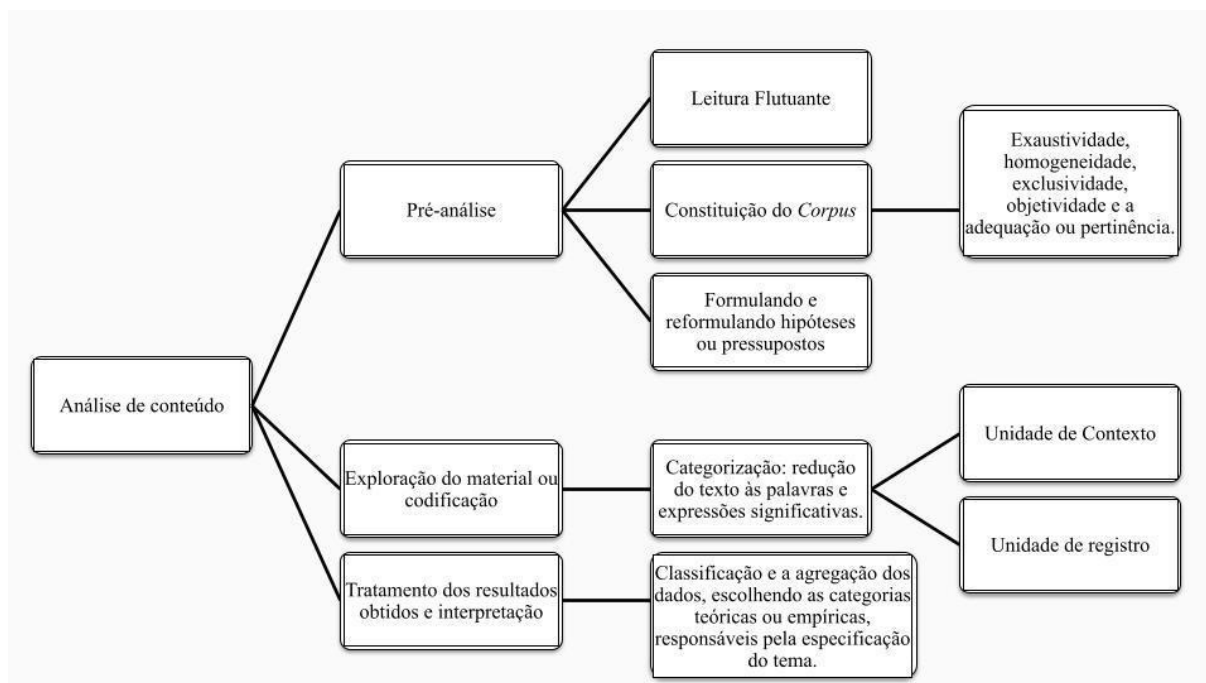
Fonte: Elaborado pelos Autores (2024)

Seguindo as etapas da pesquisa, iniciamos com o envio de um questionário on-line, que foi encaminhado para o e-mail dos docentes, com o intuito de fazer um levantamento, porém diante das respostas importantes e ricas dadas pelos docentes, decidimos por fazer uma análise dos dados do questionário, acrescentando também na construção das categorias os dados obtidos nas entrevistas, dessa forma, utilizamos a Análise de Conteúdo, que de acordo com Minayo (2001, p. 74), a análise de conteúdo é "compreendida muito mais como um conjunto de técnicas". Na visão da autora, constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada.

A Análise Temática de Conteúdo, segundo Minayo (2007), desdobra-se nas seguintes etapas:

- 1- Pré-análise
- 2- Exploração do material ou codificação
- 4- Tratamento dos resultados obtidos e interpretação

Fluxograma 2 – Etapas da construção das categorias da Análise Temática de Conteúdo.



Fonte: Elaborado pelos Autores (2024)

Na etapa da pré-análise se realiza leituras flutuantes, constituindo o *corpus*, formulando e reformulando hipóteses ou pressupostos. A leitura flutuante requer do pesquisador o contato direto e intenso com o material, em que pode surgir a relação entre as hipóteses ou pressupostos iniciais, as hipóteses emergentes e as teorias relacionadas ao tema. Para Oliveira (2008) a constituição do *corpus* é a tarefa que diz respeito à constituição do universo estudado, sendo necessário respeitar alguns critérios de validade qualitativa, são eles: a exaustividade (esgotamento da totalidade do texto), a homogeneidade (clara separação entre os temas a serem trabalhados), a exclusividade (um mesmo elemento só pode estar em apenas uma categoria), a objetividade (qualquer codificador consegue chegar aos mesmos resultados) e a adequação ou pertinência (adaptação aos objetivos do estudo).

Ainda na pré-análise o pesquisador procede à formulação e reformulação de hipóteses, que se caracteriza por ser um processo de retomada da etapa exploratória por meio da leitura exaustiva do material e o retorno aos questionamentos iniciais. Enfim, na última tarefa da pré-análise, elaboram-se os indicadores que fundamentarão a interpretação final (Oliveira, 2008).

Durante a etapa da exploração do material, o investigador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado. A categorização, para Minayo (2007), consiste num processo de redução do texto às palavras e expressões significativas. A Análise Temática tradicional trabalha inicialmente

esta fase, recortando o texto em unidades de registro que podem constituir palavras, frases, temas, personagens e acontecimentos, indicados como relevantes para pré-análise. Posteriormente, o pesquisador escolhe as regras de contagem por meio de codificações e índices quantitativos.

Finalmente, o pesquisador realiza a classificação e a agregação dos dados, escolhendo as categorias teóricas ou empíricas, responsáveis pela especificação do tema (Bardin, 1977). A partir daí, o analista propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abre outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugerida pela leitura do material (Minayo, 2007).

Para facilitar a leitura dos dados organizados, estes estão apresentados na próxima seção. O quadro 4 sintetiza as categorias construídas pela análise de conteúdo.

Na etapa seguinte da pesquisa, e coerente com os pressupostos teórico-metodológicos apresentados, utilizamos os Núcleos de Significação, cujo o foco da análise é apreender o movimento contraditório das mediações que constituem a realidade, lembrando que, no caso dessa pesquisa, trata-se da dimensão subjetiva da realidade educacional. As informações produzidas ao longo desse processo referem-se ao conteúdo registrado das falas dos sujeitos participantes, tidas como unidades de análise que serão estudadas e interpretadas por meio de procedimentos que desvelem os sentidos e os significados constituídos pelos sujeitos participantes, tanto individual como coletivamente.

Notadamente, o foco estará nas zonas de sentidos que constituem a dimensão subjetiva da realidade educacional, algo a ser alcançado por meio da constituição de Núcleos de Significação, procedimento proposto por Aguiar e Ozella (2006; 2013). De acordo com os autores, essa proposta foi elaborada com o “objetivo de instrumentalizar o pesquisador, segundo a abordagem da Psicologia Sócio-Histórica, nos procedimentos de análise de material qualitativo, visando a apreender os sentidos que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos informantes” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 223).

Para a construção dos núcleos de significação que darão conta dos objetivos propostos, o analista seguirá sete etapas:

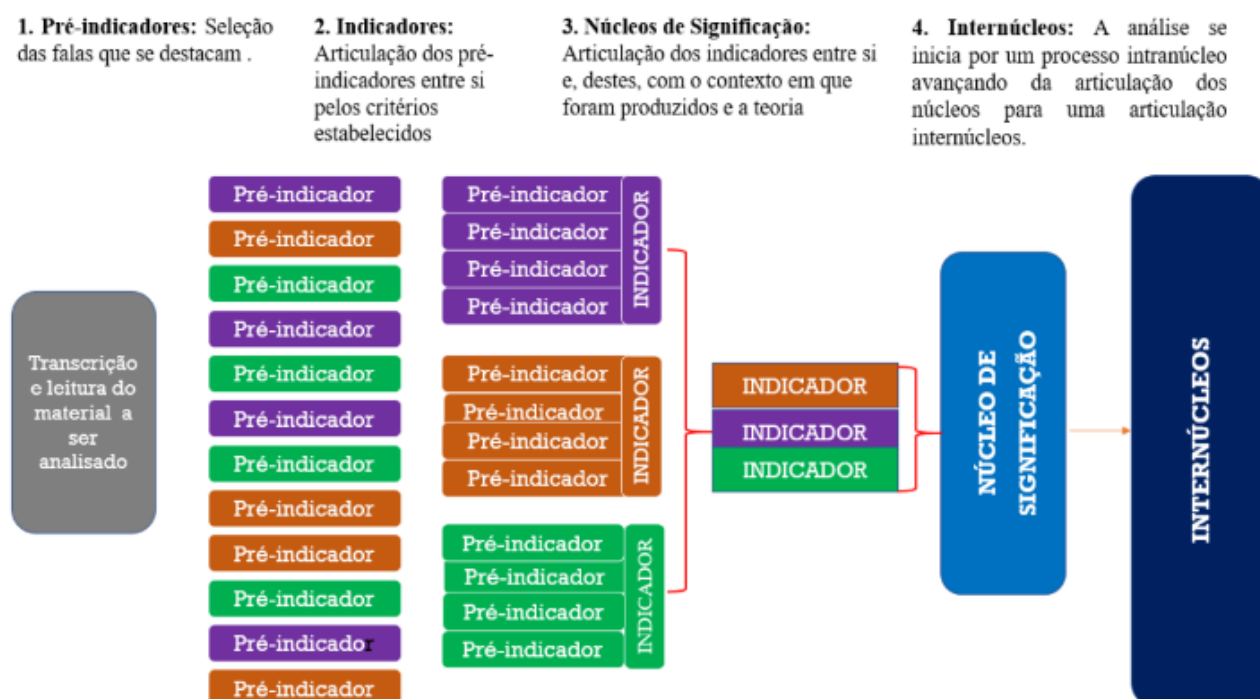
- 1- Transcrição das entrevistas;
- 2- Várias leituras do material transcrito;
- 3- Identificação dos Pré-indicadores;
- 4- Articulação dos pré-indicadores em indicadores;
- 5- Articulação dos indicadores para organização dos NS;

6- Interpretação intranúcleos;

7- Interpretação internúcleos.

Trouxemos uma figura descrevendo as etapas de constituição dos Núcleos de Significação para melhor esclarecer o processo para o leitor:

Figura 1 Esquema de constituição dos Núcleos de Significação



Fonte: Esquema elaborado pela Dra. Maria Emiliana Lima Penteado e Dra. Wanda Maria Junqueira Aguiar, para fins didáticos. Adaptado por Fábio Alves Gomes.

Primeiro, após a transcrição das falas do sujeito, sua tarefa é a de realizar diversas leituras dos textos narrados, de modo que possa se apropriar do *corpus* empírico. O esforço empreendido pelo analista, por meio de um processo construtivo-interpretativo que parte do empírico para superá-lo, é o de construir núcleos de significação que expressem o movimento de abstração que contém o empírico, mas, por sua negação, caminha em direção ao concreto. Buscamos, a partir das informações narradas pelo sujeito participante, entender aquilo que não foi dito: apreender a fala interior do participante, seu pensamento, o processo (e as contradições presentes nesse processo) de constituição dos sentidos que foi constituído em relação a dado fenômeno como, por exemplo, à docência (Aguiar; Ozella, 2006; 2013).

Sendo assim, nas diversas leituras do material transcrito, o analista destaca conteúdo das falas dos participantes que são reiterativos, que demonstram maior carga emocional ou ambivalências. Esses conteúdos são denominados pré-indicadores e, geralmente, apresentam-se em grande número (Aguilar; Ozella, 2006; 2013).

Essa primeira etapa de recortes no *corpus* empírico compõe o processo de análise, mas é preciso atenção para garantir que os recortes sejam feitos com o cuidado de destacar unidades que contenham a totalidade, ainda que não sejam, em si, a totalidade. 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. O avanço em direção à apreensão da totalidade só se efetivará quando essas partes/recortes forem integradas novamente ao todo, no movimento histórico de seu processo de constituição (Aguilar; Ozella, 2006; 2013).

O processo de análise contínua, dessa forma, com a construção de indicadores, que consiste em articular os pré-indicadores, considerando suas relações de complementaridade e/ou as contradições neles apreendidas pelo pesquisador. Uma característica importante dos Indicadores é a possibilidade de revelarem, quando articulados, contradições que não se evidenciam quando os pré-indicadores são analisados separadamente (Aguilar; Ozella, 2006; 2013).

Para chegar aos núcleos de significação, o analista deve realizar mais um movimento de aglutinação, no qual busca articular os indicadores, sempre observando suas relações, possíveis contradições e complementaridades, de modo a avançar no processo de objetivação da dimensão subjetiva do sujeito. Tais núcleos devem “sintetizar as mediações constitutivas do sujeito [...], expressar aspectos essenciais do sujeito” (Aguilar; Ozella, 2013, p. 310). Finalizando o processo analítico interpretativo, deve-se realizar a articulação dos Núcleos entre si.

Nessa etapa, quando os Núcleos já estão organizados, inicia-se o papel “construtivo-interpretativo” do analista, enfatizado por González Rey (2005) que, presente em todas as etapas anteriores, fica agora mais definido. Este momento, entendido como o mais avançado em termos da necessária apreensão do concreto pensado, deve incluir uma profunda teorização, a inclusão radical das condições sociais e históricas em que os sujeitos estão imersos e em que a instituição estudada se encontra. Este é o momento em que, pela apreensão das mediações constitutivas do processo analisado (o que se alcançou até o momento sobre análise dos núcleos de significação), se produzem explicações sobre o real estudado. Esse processo deve ser

conformado pela teoria e gerador de novas teorizações, impulsionando, assim, o processo de produção de conhecimento.

Deste processo de análise, temos o quadro 5 (na seção seguinte) que apresenta o panorama dos Núcleos de Significação e seus respectivos Indicadores. Para esta dissertação, analisaremos o Núcleo 3: “eu recebi a prova dela e pensei, putz, eu vacilei demais aqui. Porque eu não podia ter feito a prova dela igual a todo mundo”: significações sobre a prática pedagógica docente em tempos de ensino remoto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Perfil dos docentes: faixa etária, tempo de atuação na Educação Superior, cursos onde atua e atuação na pós-graduação.

Nessa seção, optamos por fazer uma caracterização do grupo de docentes participantes da pesquisa, a partir de gráficos percentuais, não com o intuito de expor um estudo estatístico, mas com o objetivo de explicitar rigorosamente as determinações do grupo, de forma que fique explícito para o leitor desta pesquisa as suas dimensões constitutivas.

Desse modo, apresentaremos o perfil dos docentes, da universidade federal da região nordeste pesquisada, discutindo questões a respeito da faixa etária, tempo de atuação, atuação na pós-graduação e campus.

Em relação à formação dos docentes, todos os 22 participantes da pesquisa têm doutorado e todos os docentes atuam nas IES públicas. Porém, um fato que nos provoca a reflexão, diante desse nível de conhecimento, titulação e pensamento crítico, não deveria se mostrar diretamente em mais possibilidades de inclusão?

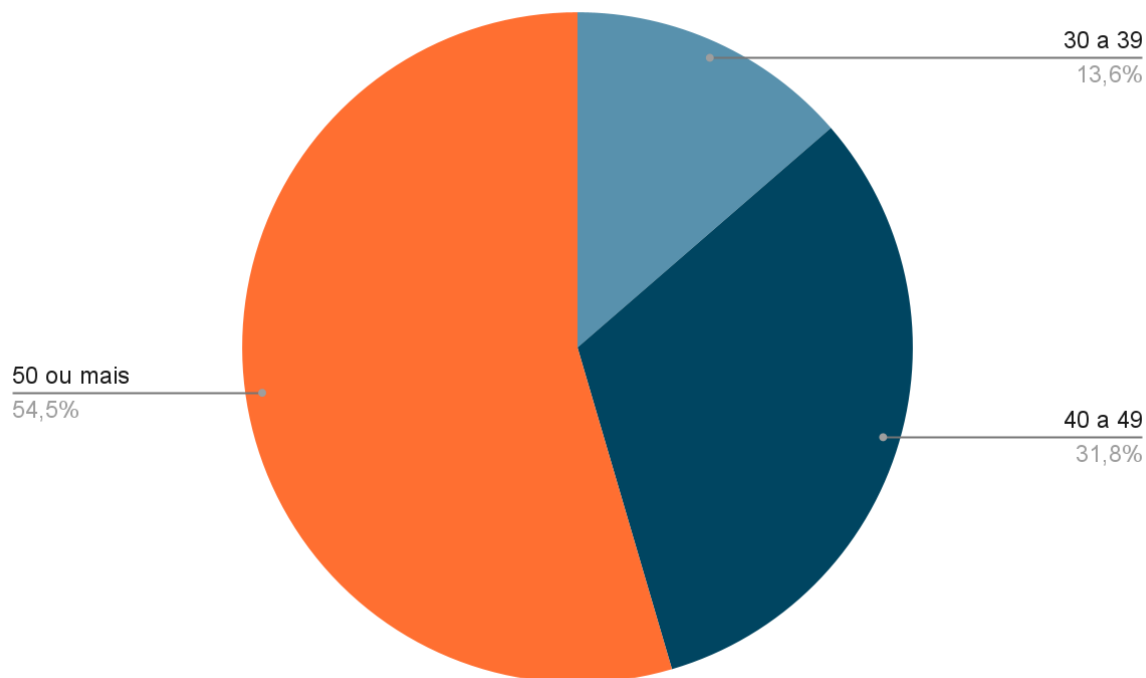
Segundo o Censo da Educação Superior (Brasil, 2022), o número de docentes em exercício declarado em 2021 é igual a 358.825. Esse total corresponde a uma diminuição de 2,0% em relação ao registrado na edição anterior, que, por sua vez, também decresceu em relação a 2019. Considerando a evolução observada nos últimos anos (Brasil, 2022), em que, apesar do crescimento, sucederam-se significativas quedas, o total registrado em 2021 equipara-se ao patamar de 2011 (357.418 funções docentes em exercício).

Em relação a participação das funções docentes por categoria administrativa mostra-se equilibrada, correspondendo a 49,0% na categoria pública e 51,0% na categoria privada. Nas IES públicas, as funções docentes aumentaram 2,7% em relação a 2020; e, nas IES privadas, decresceram 6,2%.

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2022), no que se refere ao grau de formação, segue a tendência de maior qualificação nas IES públicas com ascensão do doutorado e ligeiro aumento, ou quase estabilidade, do mestrado e até especialização. O

doutorado alcança a participação de 69,4% em 2021; o mestrado, 22,0% e até especialização, 8,6%, em 2021. Quanto à variação de 2020 para 2021, o doutorado cresceu 3,3%, o mestrado permaneceu praticamente estável, com 0,4%, e até especialização aumentou 4,3%.

Gráfico 1 – Faixa etária dos docentes



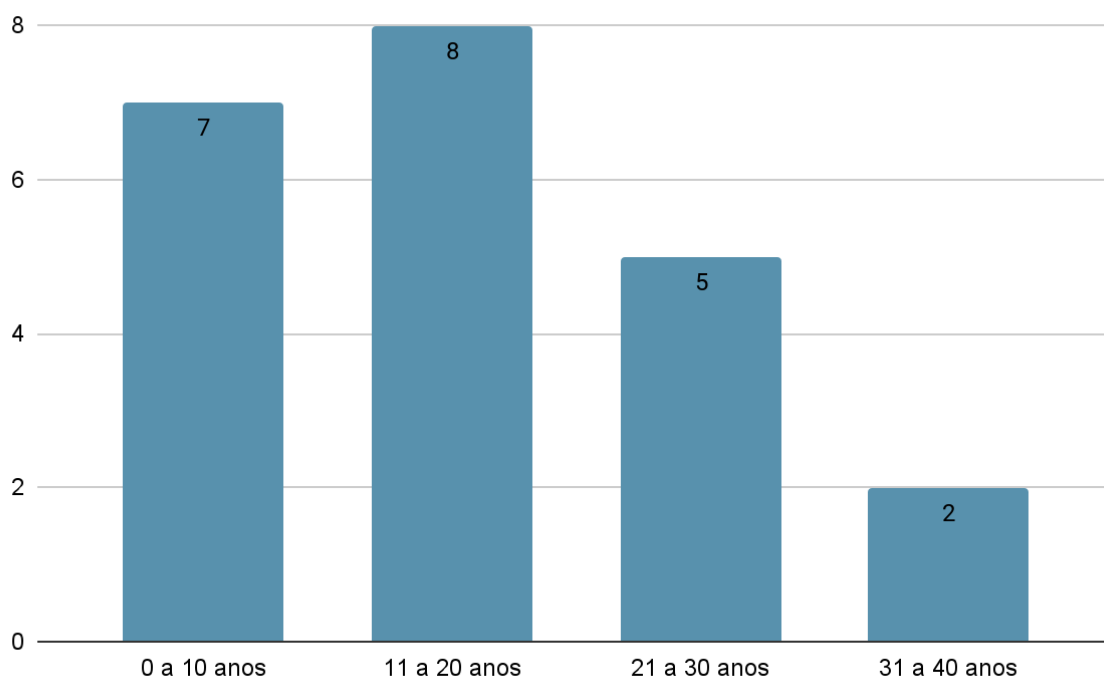
Fonte: Elaborado pelos Autores (2024)

De acordo com o gráfico 1, 13,6% dos(as) estão na faixa etária de 30 a 39 anos, 31,8% de 40 a 49 anos e 54,5% de 50 anos ou mais, referindo-se aos participantes da pesquisa. Apresentamos os resultados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2022), em média, nas IES públicas, as funções docentes têm idade discretamente mais avançada que nas IES privadas (médias, respectivamente, iguais a 46,8 anos e 44,7 anos). A mediana também é maior nas IES públicas (45 anos) do que nas privadas (43 anos).

Esses dados nos alertam em relação ao tempo de formação desses profissionais, tornando-se necessário uma formação continuada, para um melhor exercício da docência. Com isso, é crucial fomentar programas de formação docente e de corpo técnico para o trabalho com a diferença, de modo particular para inclusão universitários com deficiência.

O tempo de atuação também é outro elemento importante na docência, mas que precisa ser levado em conta a atualização docente. Desse modo, apresentamos a seguir a Figura que apresenta o tempo de atuação dos docentes participantes da pesquisa na Educação Superior.

Gráfico 2 – Tempo de atuação na Educação Superior



Fonte: Elaborado pelos Autores (2024)

De acordo com o gráfico 2, dos docentes participantes da pesquisa a maior quantidade deles possuem tempo de magistério entre 11 a 20 anos, seguido de 7 docentes entre 0 a 10 anos, 5 docentes entre 21 a 30 anos e 2 docentes entre 31 a 40 anos.

Relacionando o tempo de atuação com a faixa etária dos docentes podemos discutir a respeito do tempo em que os docentes realizaram sua graduação, visto que não existia a disciplina de Educação Especial em seus currículos e nem uma formação na perspectiva inclusiva. Esse fato faz com que exista uma lacuna na formação desses docentes.

Desse modo, esse fato juntamente com a falta de formação continuada faz com que exista uma lacuna na formação desses docentes, pois a presença de alunos com deficiência tem aumentado em todos os níveis da educação, de modo que se faz necessário um conhecimento prévio sobre o assunto, para assim possibilitar espaços de inclusão.

Diante desse aumento no número de estudantes com deficiência e pensando na formação dos novos docentes o ministério de educação promulgou Resolução nº2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

E nesta resolução no Art. 13 no parágrafo 2º vem indicado a garantia da disciplina de Educação Especial nos cursos de formação inicial de professores da educação básica:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015).

Com isso, percebe-se que o dispositivo legal que garante a inclusão do conteúdo de Educação Especial só veio ser obrigatório no ano de 2015, o que acentua ainda mais o fato dos docentes que participaram dessa pesquisa, pois muitos deles já estavam atuando como docentes na Educação Superior e não tiveram na sua formação esse conteúdo.

A respeito da atuação na pós-graduação, de acordo com os dados do questionário obtivemos o resultado de que 54,5% dos docentes atuam na Pós-Graduação e 45,5% não atuam no programa de Pós-Graduação. Vemos que um pouco mais da metade dos docentes atuam na Pós-Graduação, e nesse intento vale destacar que a formação dos docentes é um aspecto fundamental, que ocorre nos programas de pós-graduação.

A formação do docente para a educação superior no Brasil acontece nos cursos de pós-graduação, e essa formação acaba não contemplando possibilidades metodológicas e didáticas para o trabalho docente. Tal formação passa longe da discussão sobre quem são os sujeitos da aprendizagem; em quais contextos socioeducativos as práticas docentes serão realizadas; quais aprendizagens os currículos devem promover, entre outras.

Há uma prevalência na pós-graduação em formar cientistas, aptos a produzir conhecimento, esquecendo da capacitação dos futuros docentes universitários para a atuação na educação superior, com uma bagagem necessária para ser capaz de produzir e promover a aprendizagem de todos os alunos (Kubo; Botomé, 2001).

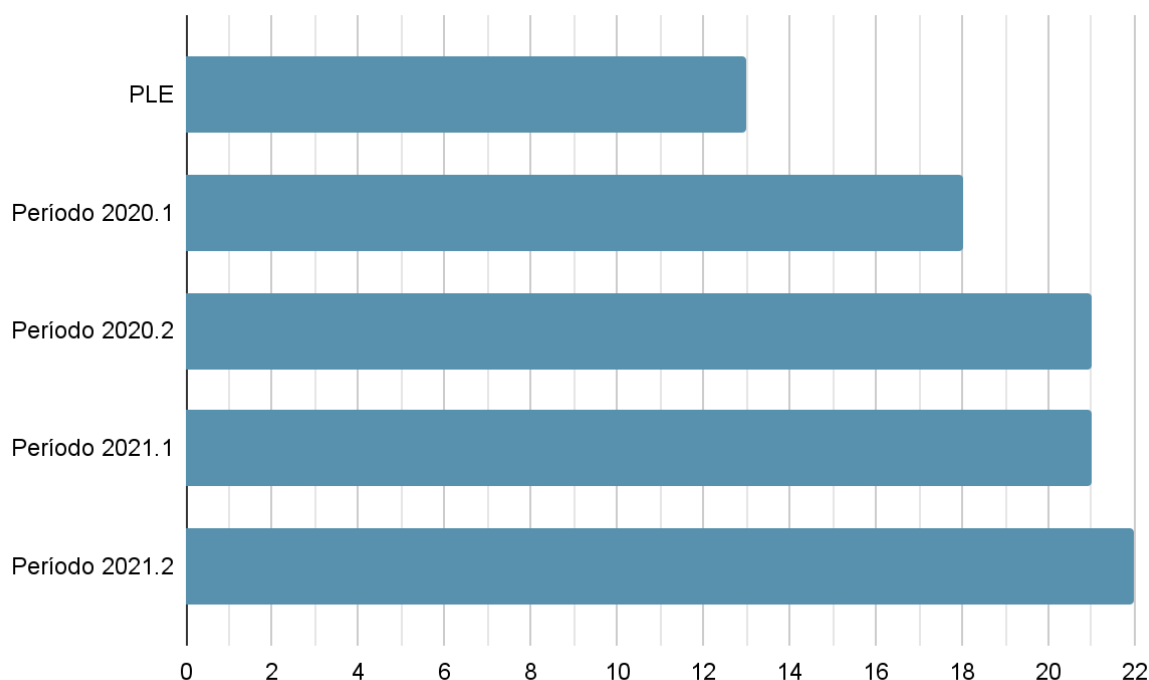
Quando voltamos o olhar para os programas e cursos de pós-graduação, vemos que a formação docente é reduzida a um período de estágio docente, o que acaba sendo insuficiente para uma real vivência do processo de formação. Levando em consideração essa variável, se torna ainda mais dificultoso a ação docente de qualidade, e no cenário de aulas remotas e pandemia se torna ainda mais desafiador a organização, planejamento e execução das aulas.

A qualidade do ensino é promovida pela forte e sólida formação docente, o que possibilita a utilização de vários recursos e ferramentas necessárias para conceder momentos de aproveitamento das aprendizagens dos universitários.

4.2 Docência durante e pós-ensino remoto implementado em decorrência da pandemia da COVID-19

Nessa seção, iremos discutir sobre a docência durante e pós-ensino remoto implementado em decorrência da pandemia da COVID-19. Iniciamos apresentando os dados do Gráfico 3 que mostra o período lecionado pelos docentes durante a pandemia.

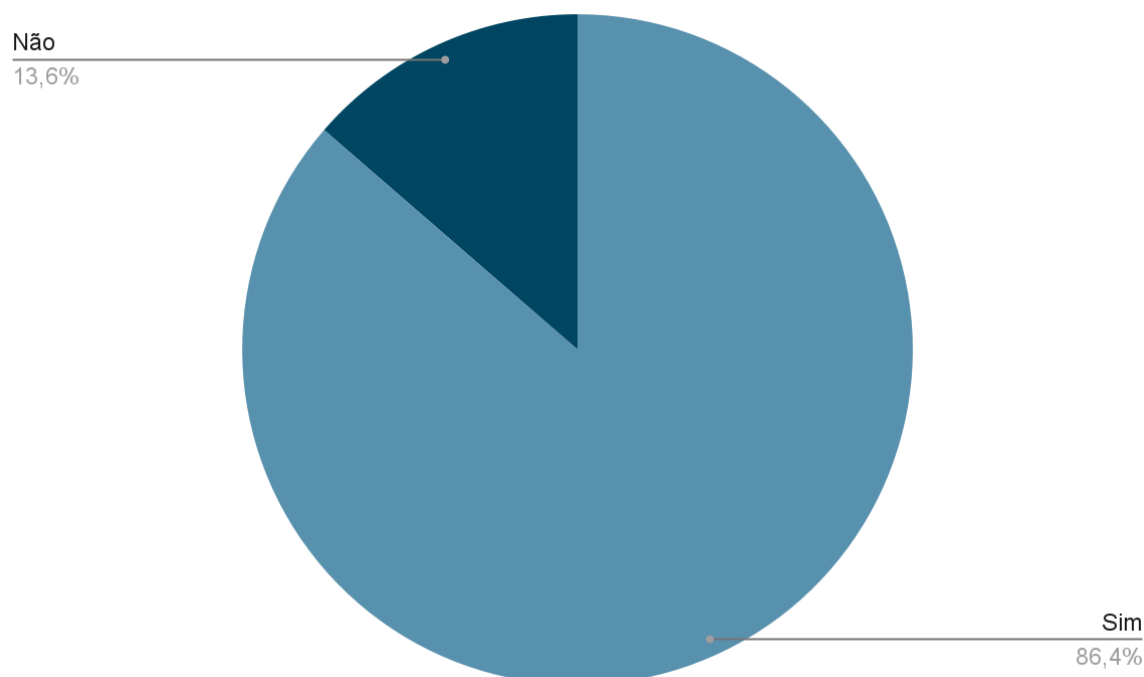
Gráfico 3 – Períodos que lecionaram durante a pandemia da COVID-19



Fonte: Elaborado pelos Autores (2024)

De acordo com o gráfico 3, vemos uma crescente na atuação docente em tempos de pandemia da COVID-19, isso se dá pelo fato de no início com o PLE, não ser obrigatório o retorno das aulas, visto as consequências e incertezas causadas pelo momento vivido. No período 2021.2 vemos que todos os docentes participantes da pesquisa já estavam atuando em suas respectivas disciplinas e cursos.

Gráfico 4 – Estudantes com deficiência matriculados nas turmas durante e pós período remoto



Fonte: Elaborado pelos Autores (2024)

De acordo com o Gráfico 4, nos mostra que durante a pandemia muitos universitários com deficiência frequentaram as disciplinas no ensino remoto, é notório a presença frequente e mais numerosa de estudantes com deficiência na educação superior. Essa presença não é uma novidade, mas ao longo dos anos têm sido recorrentes, isso se dá a ampliação das políticas públicas de acesso à educação superior, mas nos preocupa a respeito da permanência, aprendizado e sucesso desses estudantes, que por inúmeras vezes são esquecidos ou negligenciados em seus direitos.

A presença da pessoa com deficiência na Educação Superior passa a ser normatizada pela Lei nº 13.146/2015, a “Lei Brasileira de Inclusão”, que em seu Art. 27. determina ser a educação um:

[...] direito da pessoa com deficiência, em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, visando obter o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 19).

Nas universidades federais o acesso das pessoas com deficiência foi garantido legalmente a partir da Lei 13.409/2016 (Brasil, 2016), que alterou a Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), a qual é conhecida como “Lei de Cotas”. Seu Artigo 3º preconiza que:

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).

Diante disso, a pesquisa desenvolvida por Costa e Pieczkowski (2019), apresenta que em consonância com as políticas públicas de inclusão na educação básica, os estudantes com deficiência passaram a chegar na educação superior com maior frequência. Segundo as mesmas autoras, que desenvolveram a pesquisa com gestores sobre a inclusão de universitários com deficiência, relataram sobre esse crescimento no acesso à universidade, e suas implicações nas políticas de inclusão.

Contudo, os resultados indicam que esse processo não ocorreu acompanhado das mudanças necessárias à organização e ao funcionamento das instituições, principalmente no que se refere à formação humana. Como também, as fragilidades na formação desse estudante na educação básica, não asseguram condições suficientes para que eles tenham sucesso nas demandas exigidas pela graduação.

Nos últimos 12 anos nós vimos um aumento no número das matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Ao se pensar nos alunos com deficiência, por exemplo, vê-se que em 2022, mais de 2 estudantes ingressaram em cursos de graduação na rede federal por tipo de programa de reserva de vagas, nesse mesmo ano foi registrada a matrícula de 79.262.

Figura 2 Número de matrículas de estudantes público alvo da educação especial nos cursos de graduação

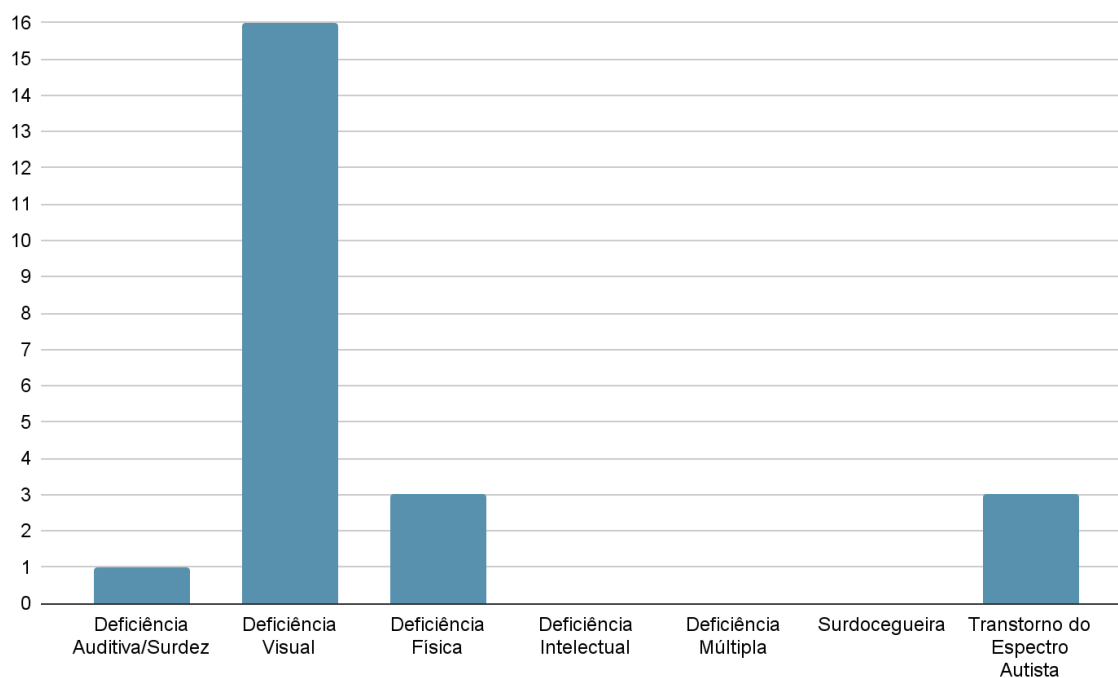
Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2012	26.483	0,4%
2013	29.034	0,4%
2014	33.377	0,4%
2015	37.927	0,5%
2016	35.891	0,4%
2017	38.272	0,5%
2018	43.633	0,5%
2019	48.520	0,6%
2020	55.829	0,6%
2021	63.404	0,7%
2022	79.262	0,8%

Fonte: Censo da Educação Superior: (Inep, 2022)

Além disso, de acordo com os dados do PNAD (2023), apenas 7% das pessoas com deficiência possuem nível superior, o que dá pistas das inúmeras barreiras e desigualdades que permeiam o processo de escolarização deste grupo.

Dessa forma, uma vez que os estudantes com deficiência já encontram grandes obstáculos para se formar, é possível que a implementação do ensino remoto contribua também para que a desistência ou trancamento de matrícula se agrave, visto que ainda pouco se conhece sobre as adaptações e adequações desse novo modelo (Leite et al, 2020).

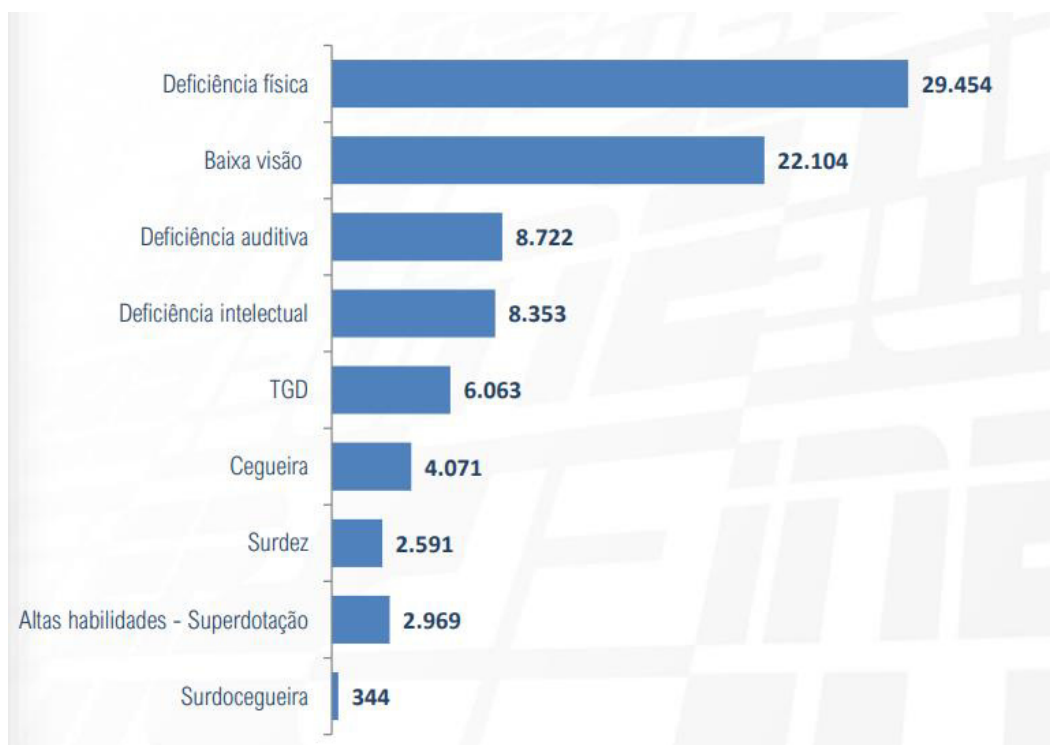
Gráfico 5 – Tipos de deficiências dos alunos matriculados nas turmas em tempos de ensino remoto



Fonte: Elaborado pelos Autores (2024)

Nos tipos de deficiência dos universitários com deficiência matriculados em tempos de pandemia, há uma predominância de universitários com deficiência visual. O que difere dos dados nacionais, que apresentam como predominante nas matrículas dos cursos de graduação a presença de universitários com deficiência física, seguido de baixa visão. A seguir apresentamos os dados do Censo da Educação Superior de 2022:

Figura 3 Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com público alvo da educação especial na educação superior no ano de 2022.



Fonte: Censo da Educação Superior: (Inep, 2022)

A partir dos dados que se referem a pesquisa, iremos conceituar e caracterizar as deficiências. Iniciando com a que mais teve número de matrículas, que foi a deficiência visual. Conceituando a deficiência visual, de acordo com Silva (2013, p. 63) “é considerada a perda total ou parcial, congênita ou adquirida da visão, variando de acordo com o nível ou acuidade visual. Está classificada em cegueira e baixa visão”.

A autora conceitua a cegueira como “perda total ou resíduo mínimo de visão, que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille, ou de recursos tecnológicos, tais como, leitores de texto com sintetizador de voz, por meio dos quais estabelece o diálogo entre percepção e cognição” (2013, p. 63).

No tocante às pessoas que tem baixa visão, estas “[...] são aquelas 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).

Porém, a deficiência não é o que determina a subjetividade do sujeito, ou seja, as pessoas com a mesma deficiência possuem personalidades e conhecimentos diferentes, como também características biológicas diferentes, que não estão necessariamente atreladas à deficiência

visual. Nesse sentido, Silva, Amorim e Fumes (2020) corroboram quando analisam que os sujeitos são diferentes, ainda que tenham a mesma deficiência, mas cada sujeito é singular, cada um tem vivências diferentes, necessidades diferentes, habilidades e preferências suas.

Vigotski (1997) traz na sua teoria que, as pessoas com deficiência podem avançar no desenvolvimento como as pessoas que não têm deficiência. Mas, as pessoas com deficiência avançam de maneira diferente, por um caminho diferente, com outros meios. Para esse teórico, todas as pessoas podem aprender. Sendo assim, no tocante à pessoa com DV, essa característica biológica não vai impedi-la de aprender e se desenvolver, o que pode dificultar ou impedir a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento são as barreiras que estão postas na sociedade, inclusive no ambiente educacional.

Pensar nas características e singularidades de cada sujeito se faz necessário para uma educação inclusiva, que perpassa as estruturas excludentes que estão enraizadas na sociedade. Ademais, para que os universitários com deficiência visual tenham acesso e consigam permanecer na Educação superior, sejam eles cegos ou com baixa visão, se faz necessário adaptações pedagógicas (Silva; Schneider, 2021).

As autoras ainda destacam que existem facilitadores metodológicos, e estes estão diretamente relacionados ao fazer pedagógico do docente, que perpassa pela adequação da aula, a adaptação dos materiais pedagógicos utilizados em sala de aula, nas atividades propostas e também na forma de avaliação.

Segundo Leite *et al.* (2020) é importante reiterar que as pessoas com deficiência visual já apresentam dificuldades quanto à acessibilidade e permanência na modalidade presencial. Dessa forma, é notável a escassez de materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas em bibliotecas, além da falta de espaços físicos acessíveis. Ainda, a ausência de qualificação dos professores para promover a inclusão nas aulas contribui para que a realização de provas e trabalhos se configure como um obstáculo.

Silva e Pimentel (2021), realizaram uma revisão integrativa, e os dados evidenciam que a inclusão de universitários com deficiência visual na Educação Superior só irá acontecer no momento em que o ingresso, permanência e conclusão for efetivada. Isso inclui o acesso aos espaços físicos, os equipamentos disponíveis, os recursos e materiais audiovisuais, informacionais, e de modo particular, as adaptações de materiais didáticos e o preparo dos docentes.

O segundo tipo de deficiência com maior incidência nos resultados foram os universitários com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que é considerado um transtorno do

neurodesenvolvimento, caracterizado por deficiência persistente e significativa da comunicação e da interação sociais, além de padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades (Brasil, 2012). Trata-se de um transtorno comportamental que, via de regra, afeta a tríade: linguagem, comunicação e interação social.

Com o mesmo número de resposta do TEA, tivemos os universitários com Deficiência Física, que se constitui por alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física. Apresenta-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (Brasil, 2004).

Ao tratar da inclusão e da acessibilidade da pessoa com deficiência física, é preciso considerar a diversidade de formas como essa deficiência se apresenta. Temos sujeitos com cadeira de rodas, com muletas e outras. Muitos estudantes têm “perda ou redução de sua mobilidade corporal, podendo atingir a cabeça, o tronco e os membros superiores e/ou inferior” (Melo; Gonçalves, 2013, p. 86).

Por último, com a menor incidência, tivemos os universitários com surdez/deficiência auditiva. Para isso, é importante explicitar esses termos e diferenciar suas caracterizações.

O termo “surdo” é definido juridicamente pelo Decreto 5.626, de 22 dezembro de 2005 (que regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002), da seguinte maneira: pessoa surda é “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Ou seja, o estudante surdo é aquele que se desenvolve cognitivamente e socialmente com o uso da Libras.

Por sua vez, o conceito de deficiência auditiva é definido legalmente como “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (Brasil, 2005). Nesse sentido, destaca-se que surdez e deficiência auditiva não são sinônimos, visto que esta última não possui uma definição relacionada ao uso da Libras. Assim, a pessoa com deficiência auditiva pode, no lugar da Libras, preferir utilizar outros recursos para comunicação (como a leitura labial, por exemplo).

Diante da diversidade de deficiências presentes na Universidade, a educação em tempos de ensino remoto com o uso das tecnologias digitais, nos inquieta ao pensarmos nas

perspectivas que precisam ser consideradas para que esses universitários não sejam colocados de lado, mas que tenha equidade de participação e aprendizagem, assim como os demais universitários.

Frente a isso, salientamos que uma atitude inclusiva, perpassa por profissionais que se organizam em relação ao seu trabalho pedagógico, pensando em todos os alunos e na diversidade da sua sala de aula, “[...] como uma escolha, uma tomada de posição a respeito de algo e que reflete o comprometimento de alguém consigo mesmo e com o outro” (Provin, 2011, p. 101).

Quadro 4 – Períodos e disciplinas que os docentes atuaram e que haviam universitários com deficiência

Docentes	Período de ensino frequentado pelos estudantes com deficiência nos quais os docentes atuaram ou atuam	Tipos de deficiências dos universitários	Disciplina que foi lecionada e que haviam alunos com deficiência
D1	1º período	TEA	Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação
D2	2º período	DV	Atividade Curricular de Extensão 1 - Vivências Extramuros
D3	4º período	TEA	Atividade Curricular de Extensão 2 - Ateliê De Ideias (Cursos/Produtos)
D4	3º período	DV	Profissão Docente, Trabalho e Educação
D5	3º período	DF DA DV	Pesquisa e Prática Pedagógica 3
D6	1º período	DV	Leitura e Produção de texto
D7	6º período	DV	Pesquisa Educacional
D8	4º período	DV	Alfabetização e letramento
D9	1º período	DV	Profissão Docente
D10	3º período	DV	Desenvolvimento e Aprendizagem
D11	2º período	DV	Fundamentos Sociológicos da Educação – Pedagogia
D12	5º período	DV	Organização e gestão dos processos educativos

D13	1º período	DV	Pesquisa e Prática Pedagógica 1 - Direitos Humanos
D14	1º período	DF	Seminário de Estudos (Pós-graduação)
D16	2º período	DV TA DF	Pesquisa e Prática Pedagógica 2 - Gênero e diversidade étnico-racial
D17	5º período	DV	Didática
D18	8º período	DV	Saberes e Metodologias do Ensino de História I e II
D20	8º período	DV	Didática e Estágio Supervisionado 4
D22	4º período	DV	Educação Especial

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)³

No quadro 3, apresentamos os períodos e disciplinas que os docentes atuaram frente a pandemia da COVID-19 e que nas turmas haviam universitários com deficiência, em destaque estão os docentes que participaram da entrevista.

4.3 Categorias construídas pela análise de conteúdo

Utilizamos as categorias construídas pela análise de conteúdo (Minayo, 2007). E para melhor compreensão de qual instrumento da produção dos dados veio a fala, apresentaremos a sigla D – referente a docente – junto com Q para questionário e E para entrevista. Como exemplo o trecho de fala ficará assim: Q. D1 ou E. D1.

Desse modo, os docentes relataram as experiências vivenciadas ao longo do ensino remoto e o que é necessário para que a universidade se torne mais inclusiva e acessível para todos. Nisto foi possível formar sete categorias:

Quadro 5 – Categorias construídas pela análise de conteúdo

Categorias	Unidades de Contexto
1- Ensino remoto, docência e inclusão de universitários com deficiência: obstáculos, embaraços e fracassos	- Dificuldades e desafios - Sentimentos negativos

³ Estão marcados em negrito os docentes escolhidos de acordo com os critérios que participaram das entrevistas.

2- Recursos e materiais pedagógicos e de acessibilidade, apoio institucional e serviços no ensino remoto	- Recursos, materiais e serviços - Apoio institucional, familiar e acadêmico
3- “Formação e experiência docente na perspectiva da inclusão na educação superior”	- Formação docente insuficiente - Formação docente constante
4- Adaptação metodológica e tecnológica docente em tempos de pandemia de covid-19	- Adaptações metodológicas - Habilidades com as tecnologias e materiais digitais
5- Êxito nas aulas diante do ensino remoto	- Experiência sem dificuldades
6- Interlocuções para melhoria da IES em relação à inclusão	- Políticas públicas - Diálogos e escuta
7- In/formação, participação e interação de universitários com deficiência nas aulas em tempos de ensino remoto	- Acompanhamento, participação e interação das aulas no ensino remoto - Aviso/Informação da presença de universitários com deficiência

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

A partir da discussão do que foi vivenciado no ensino remoto iremos compreender a realidade em que se encontraram os docentes no ensino remoto e no retorno ao ensino presencial e/ou híbrido. Deste processo analítico, iremos compreender as perdas e os retrocessos causados no e pelo ensino remoto e as possibilidades emergidas com a implantação do ensino híbrido e as aulas presenciais.

Nesse intento, o ensino remoto se apresentou como a possibilidade de dar continuidade à vida acadêmica em tempos pandêmicos, porém colocou em evidência a necessidade de ter conhecimento, ao menos básico, no uso das TDIC e também das deficiências.

Passamos a seguir a apresentar os dados e a seguir discuti-los.

4.3.1 Ensino remoto, docência e inclusão de universitários com deficiência: obstáculos, embaraços e fracassos

A primeira categoria que iremos discutir diz respeito a realidade de trabalho docente em tempos de pandemia, com a implementação do ensino remoto em que algumas situações foram evidenciadas, outras surgiram e outras foram escancaradas, produzindo novos modos de

trabalho, o que nos ajudará a entender e a explicar o trabalho docente em suas condições e emergenciais mudanças na pandemia.

Desse modo, a seguir, serão apresentados os dados que retratam os obstáculos, dificuldades, embaraços e fracassos vivenciados pelos docentes frente a realidade.

***Experiência difícil** porque precisaria assistir vídeos e produzir vídeos.
Nunca trabalhei com alunos/as com deficiência visual. (Q. D2)*

***Foi difícil trabalhar no ensino remoto de modo geral.** Foi difícil e desafiador. Então, minha experiência com alunos com deficiência **não foi positiva**, apesar dos esforços feitos por mim e pelos alunos. (Q. D5)*

*Desafiadora. Diante de **poucos conhecimentos e turmas muito grandes** (quase 40 estudantes), **além do contexto de ensino remoto.** (Q. D16)*

O trabalho docente sofreu mudanças repentinas e emergenciais, de modo que as significações dos docentes no ensino remoto, devido a pandemia da Covid-19 tem desvelado diferentes aspectos. Podemos considerá-los como desafiadores, pois a nova forma de ensino tem trazido diversas demandas e ao trazermos as falas dos participantes é possível afirmar que não foi positivo o ensino em tempos de ensino remoto para os professores. Tais vivências causaram impacto negativo na vida de cada sujeito.

Com essas significações apreendidas por meio do questionário, foi possível verificar que a maior parte dos participantes se referiram às suas experiências no ensino remoto como condições cheias de dificuldades e desafios. Essas condições revelam-se como mediações que impactaram a vida desses docentes e são muito importantes no seu processo de constituição histórica, pois retrata as implicações e interfaces com a subjetividade individual e coletiva em suas relações com o uso das tecnologias digitais, que atravessaram o ensino durante a pandemia.

Trazendo os dados das entrevistas que fazem parte dessa categoria, aprofundamos a discussão das condições precárias de trabalho vivenciadas pelos docentes em tempos de pandemia, em que não havia um limite entre o espaço e local de trabalho com a o espaço e local da família e de outros afazeres domésticos, sobrecarregando o trabalho docente, fragilizando e mesmo impedindo sua realização de maneira apropriada para a aprendizagem dos universitários. Apresentamos os seguintes excertos:

A pandemia foi pior, porque na pandemia a gente não tinha condições, enquanto professor, de trabalhar adequadamente. A minha realidade é que eu fiquei em casa com uma criança pequena, e muito complicado, né? A minha experiência com a pandemia não foi das melhores. Não foi boa, eu não gostei. Eu trabalho com EAD, mas o ensino remoto é uma realidade precária. É uma realidade que... Entrou tudo para dentro de casa, e a gente não conseguiu separar as coisas. Os alunos com acesso muito complicado, e por vezes eu tinha um acesso complicado, por vezes eu tinha um celular para dar aula, e daí como é que tu sabe? Consegue, né? Como é que tu consegue? Eu realmente não gostei, acho que para os alunos foi difícil. (E. D5)

É, da minha experiência, o PLE, ele foi um susto para todo mundo, ninguém estava preparado, né? Então, é possível trabalhar com o ensino remoto, enfim. Mas, se for no modelo da EAD, porque o remoto, para mim, ficou muito marcado com essa coisa de estar todo mundo em casa, todo mundo recluso, em condições impróprias para aprendizagem, no sentido que as pessoas estavam nas suas casas, eu inclusive, com as suas famílias, e não tinha condições para prestar atenção na aula, era uma coisa muito complicada. (E. D5)

Olha, a pandemia foi um processo muito sofrido pra mim como professora, porque eu lido com metodologias em que os estudantes participam mais ativamente. As minhas aulas são sempre aulas que tem diálogo, que tem conversa. Eu não acredito no processo pedagógico que se dá 100% com o professor falando e os alunos anotando passivamente. Eu não acredito, né? Então, a pandemia foi um processo muito desafiador, porque os alunos estavam em boa parte com a câmera fechada, nem todo mundo ligava o microfone. Então, foi esse processo de me ver como uma professora que às vezes parecia que estava numa sessão espírita, que assim, tem alguém aí, fulano, vocês estão aí, gente, tem alguém na sala, né? (E. D17)

*Olha, sinceramente, assim, lembrando um pouco da minha experiência no período do ensino remoto, eu penso que foi um período que excluiu não apenas os estudantes com deficiência. Foi um período que excluiu a maior parte dos estudantes, em que a gente vivenciou situações em que a gente parece que fazia de conta que estava tudo funcionando, porque a gente estava nas atividades, nas atividades remotas, dando as aulas pelas plataformas, mas que, de fato, muitas pessoas, tanto pessoas com deficiência quanto as pessoas que não tinham essa deficiência, não estavam sendo incluídas ali. Muita gente que estava trabalhando, muita gente que estava em casa com sua família, sem condições. Então, assim, eu nem sei se a gente poderia falar como ter sido inclusivo para as pessoas com deficiência, **porque na minha avaliação não foi inclusivo para ninguém**. Uma minoria foi que teve condições de acessar esse processo pedagógico. Muito limitado. (E. D20)*

As dificuldades e desafios tiveram uma dupla ação, tanto na condição de ensino remoto que estava sendo vivenciado, como na possibilidade de lidar com universitários com deficiência na perspectiva da inclusão.

Na primeira ação, os ambientes educacionais se tornaram exclusivamente digitais, o que exigiu apropriação de recursos e instrumentos para o exercício da docência. Porém, de acordo com Montenegro, Matos e Lima (2021), os professores tinham pouco conhecimento acerca das tecnologias digitais, além disso, a ausência e participação dos alunos durante as aulas eram baixa e havia muitas ausências, o que provoca o aumento das dificuldades para os docentes, na maneira de avaliar o ensino-aprendizagem.

Essas novas condições do exercício da profissão pegaram os docentes de surpresa - uma boa parte deles tiveram que se submeter a uma aprendizagem acelerada para a utilização das novas tecnologias, fato que há pouco tempo atrás era desconhecido por eles. Isso gerou angústia, dificuldades, desafios, submissão a longas jornadas de trabalho e potencializou o adoecimento de muitos profissionais.

Outro agravante no trabalho docente foi o acúmulo de atividades desenvolvidas (aulas, orientações, projetos de pesquisa e extensão, reuniões de diferentes naturezas), na qual, não se estabeleceu um horário de início e término das atividades laborais, visto que tudo estava sendo

feito dentro de casa, misturavam os afazeres de casa com os afazeres acadêmicos. Essa realidade resultou numa maior sobrecarga docente, refletindo na saúde dos docentes e na sua qualidade de trabalho.

A rotina de trabalho do docente, que já era exaustiva e adoecedora, agravou-se, consumindo cada vez mais tempo gasto para as atividades profissionais (síncronas e assíncronas) na produção de materiais textuais e audiovisuais, na lives, na indicação de materiais complementares, nos podcasts, na elaboração de avaliações, nas correções, no registro e documentação nos sistemas informatizados, na organização de eventos virtuais, na coordenação de estudos e pesquisas, no produtivismo acadêmico, dentre outras atividades.

Conforme Alves e Santos (2021, p. 13) “[...] as condições e a sobrecarga de trabalho, a necessidade de produtividade, as dificuldades frente as relações interpessoais são aspectos que no processo de trabalho influenciam de maneira negativa na subjetividade dos trabalhadores docentes”. Nesse sentido, os docentes sofreram com as condições precárias, com a sobrecarga, com muitas pressões e cobranças vinda de todas as partes.

Segundo Araújo e Mourão (2021, p. 05),

[...] a precarização do trabalho insere-se na dinâmica da recente reestruturação capitalista - fenômeno que é resultado do avanço do modelo de acumulação, traduzido na permanente luta por competitividade, eficiência e lucro, provocando flexibilidade laboral, novas formas de contratação, menores salários, perda de direitos trabalhistas e ataque às organizações sindicais.

O trabalho docente frente a realidade, as condições e a organização do trabalho durante a pandemia da COVID-19, contribuiu para intensificar a precarização e o adoecimento dos profissionais da educação, além do mais reforçou uma tendência de reafirmação dessa modalidade na educação superior brasileira que já vem, historicamente, envolto num processo de ataque e desqualificação.

A segunda ação se refere ao processo de inclusão dos universitários com deficiência, que, durante o período pandêmico, foram invisibilizados e esquecidos pelo governante central, pelas instituições de ensino, pelos docentes e pelos próprios colegas de turma.

No caso particular dos docentes, Silva e Pimentel (2022) consideram que foi como se os professores não soubessem o que fazer, não receberam orientações para lidar com essas situações e não estavam acostumados com elas em suas práticas anteriores. Por isso, houve o distanciamento, a indiferença.

Entendemos que os docentes não tiveram o apoio institucional e a formação necessária para a continuidade das aulas no formato remoto com o uso das TDIC, como também não

conseguiram aplicar em suas práticas e metodologias condições equitativas para todos os universitários, de modo particular, os universitários com deficiência.

Discutindo com as categorias da PSH podemos destacar o processo de mediação, entendida como uma relação mediada por instrumento ou signo que norteia o pensar e o agir do ser humano.

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).

No caso da realidade vivida pelos docentes, as mediações não aconteceram, de acordo com as falas dos participantes. Percebemos que houve falta de conhecimento das possibilidades dos universitários com deficiência e a sua presença na turma foi algo novo, sendo em alguns casos o primeiro contato. Tal realidade requer a reconstrução de novos comportamentos, mas como reconstruir quando as demandas eram inúmeras e caóticas?

A seguir, apresentamos algumas falas que retratam o contato dos docentes com os universitários com deficiência em suas aulas:

Então, eu me sentia, assim, desconfortável, mas assim, não era desconfortável com a presença da pessoa, a pessoa não interferia de maneira negativa no meu trabalho, mas assim, eu tinha presente a consciência de que eu não estava preparada para dar conta daquele trabalho com aquela pessoa. (E. D20)

Olha, para mim é sempre essa experiência de abertura para o novo, sabe, me dá às vezes um medinho, de será que eu vou dar conta, será que eu vou conseguir, e na pandemia mais ainda, porque eu só fiquei mais tranquila quando esse aluno me disse, professora, eu uso um software tal, e aí quando ele me disse que tinha acesso a esse software, que eu não precisava me preocupar, eu fiquei mais tranquila, mas sempre fico com essa, será que eu vou ser capaz de, então eu tento sempre pensar se a gente vai ver um vídeo, que seja um vídeo que tenha audiodescrição, se não tem, aí eu vou fazer essa explanação, então eu vou me adaptando muito as situações, mas eu lhe confesso, que sempre

me dá um frio na barriga quando eu sei que vai ter um aluno com deficiência na sala, porque eu sempre fico pensando se eu vou ser capaz de, será que eu vou ser capaz de ensinar para essa pessoa dentro das limitações, das potencialidades dela. (E. D17)

Eu lembro muito de uma conversa com a estudante com cegueira, quando ela me disse, ah, professora, eu vou desistir, a universidade não é para mim. E eu disse, mas me diz uma coisa, quando é que a gente vai ser instado e provocado se você vai embora? É a sua presença que precisa nos provocar. Claro que é muito pesado para ela, no final das contas, e depois pensei que fui muito injusta com ela também, mas se esse estudante não chega para mim, eu vou estar sempre na minha zona de conforto. E eu não vou em nenhum momento pensar que eu preciso adequar o meu material, adequar a minha prática, adequar a minha didática a esses estudantes. (E. D16)

A presença do universitário com deficiência coloca em “xeque” a capacidade dos docentes de lecionar, trazendo sentimentos de nervosismos e incapacidade, visto as especificidades desses universitários e suas diversas maneiras de aprender, que em algumas situações requer adaptação de materiais.

É a partir de sua presença que mais tensionamentos são produzidos. A presença de universitários com deficiência desafia os docentes da universidade, da ideia de homogeneidade, escancara o capacitismo e a urgência das transformações no cenário educacional.

A tarefa mais urgente no enfrentamento ao capacitismo é conscientizar a universidade a partir da abertura produzida pela presença das pessoas com deficiência. Não basta acessar o que está posto, é preciso transformar a realidade.

Nos estudos de Lorandi e Gesser (2023) é posto que o capacitismo está intrinsecamente presente nas universidades e contribui para a manutenção das barreiras. As universidades vêm sendo transformadas a partir dos princípios da meritocracia, na qual os universitários são avaliados a partir da produtividade, eficácia e excelência, contribuindo assim para a valorização de indivíduos normativos e capazes.

Isso contribui para o crescimento do capacitismo na Educação Superior, dado que os grupos que se diferenciam das características ideais de capacidade, de modo particular os

universitários com deficiência, acabam tendo a sua permanência e aprendizado neste espaço deslegitimada e/ou posta em cheque.

Trazemos algumas falas dos docentes para discutir sobre o capacitismo:

Porque, às vezes, no ensino superior, principalmente no campo da Pedagogia, que a gente faz várias atividades em equipe, por vezes, quando a pessoa entra numa equipe, ela acaba não desenvolvendo as atividades, ou desenvolvendo atividades menores, entendeu? [...] E daí, o que aconteceu? Ela vinha com essa coisa, né, de um certo paternalismo, né? E ela é uma mulher que não é uma mulher jovem, então ela tem muito, sabe? [...] Culpabilizar o aluno. Então, como não ficar nessa coisa de passar a mão na cabeça? Como propiciar questões de aprendizagem? Isso não é só pra eles. É pra turma como um todo. (E. D5)

São estudantes com muitas potencialidades. Eu sempre me políciei para não entrar na lógica capacitista. E provoqueei eles também nisso. Porque, e talvez até tenha exagerado, quando eu repliquei a prova, só ampliando a prova. Mas compreendendo que não era demérito nenhum elaborar as questões outras que estavam na prova numa outra chave para esses estudantes. (E. D16)

Então, assim, o que que acontece? Ela era uma aluna cega. Aí eu ficava com aquele desconforto. Será que eu devo me referir a ela como uma aluna cega? Porque era como se eu não estivesse sendo politicamente correta, entende? Eu estivesse se respeitando. Mas de fato, ela é cega, entende? Mas eu evitava me dirigir a ela, assim, porque você entende? Para não magoar, para não ser indelicada com a moça. Então assim, era uma aluna cega, realmente cega, que precisava da ajuda das colegas para chegar até a sala. Que me foi relatado também que ela tem outros problemas de saúde, né? Uma colega dela, que eu estava acompanhando ao longo do curso, disse que ela tem também epilepsia. Agora, para os estudantes com deficiência, eu tenho a impressão a

partir da minha experiência, que é mais difícil. Tanto porque ele vem com essas lacunas, quanto porque muitas vezes há uma política muito paternalista, e aí eu me incluo nisso, mas ela tem deficiência. Então, ele vai ter que ser aprovado. Parece que fica uma coisa meio implícita na cabeça da gente, que é assim, sabe? E aí, é assim, eu não vou reprovar essa pessoa. Como é que eu reprovoo essa pessoa? Se ela perder por falta, se ela não entregar os trabalhos, entende? [...] A questão não é ter deficiência, geralmente toda pessoa tem alguma deficiência, mas é a questão que se eu fosse levar o pé da letra, a pessoa nem teria a condição de ser aprovada. (E. D20)

De acordo com as falas dos docentes, analisamos que as significações produzidas por eles em relação aos universitários com deficiência trazem traços marcantes de práticas capacitistas, reproduzindo estereótipos, como as falas que apontam a aprovação do universitário com deficiência sem nenhum critério avaliativo - ele ser aprovado pelo simples fato de ser uma pessoa com deficiência, como se isso já estivesse posto e não pudesse ocorrer mudança.

O art. 4º da Lei 13.146 de 2015, define o capacitismo como qualquer tipo de discriminação contra uma pessoa em função da deficiência,

[...] toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (Brasil, 2015).

Há uma enorme influência do capacitismo presente na estrutura social e se encontra tão profunda ao ponto de moldar as instituições, costumes, relações de poder, formas de socialização e estilos dominantes de ser e estar no mundo (Cadwallader, 2010).

Alinhando com a ideia anterior, Campbell (2001) traz em suas discussões que o capacitismo reproduz crenças, processos e práticas que normatizam um certo padrão corporal como perfeito, sem considerar a corporeidade de todas as pessoas.

É o capacitismo que cerceia nosso exercício de imaginação e proposição e impede de considerar outras realidades possíveis. É urgente produzir fissuras no discurso pedagógico da normofuncionalidade compulsória, que hierarquiza pessoas a partir de padrões e ideias arbitrariamente definidos.

Pensando e discutindo o capacitismo para além da perspectiva meritocrática, adentramos em alguns estudos que apontam que o capacitismo se reproduz da concepção do

modelo médico, que faz parte da estrutura das instituições de educação superior em suas políticas e práticas (Hutcheon; Kruse; Oswal, 2018; Freedman; Dotger; Song, 2020).

Isso deixa evidente a dúvida no que se refere à potencialidade do universitário com deficiência, pelo motivo de ser pessoa com deficiência. O paradigma de ser uma pessoa limitada, que precisa de ajuda, cheia de dificuldades, põe a prova um comportamento capacitista, que reflete em comportamentos paternalistas, privando o universitário de acessar determinados conhecimentos.

Lorandi e Gesser (2023) mostraram, em seu estudo, que as interações com os estudantes com deficiência costumam ser de caráter discriminatório e que eles têm suas capacidades questionadas/invisibilizadas por conta de suas deficiências. Isso tem por base o ideal hegemônico de capacidade, que exclui pessoas com corpos/mentes considerados desviantes da norma.

Outra questão é a falsa inclusão em colocar trabalhos em grupos, pois se sabe que o universitário com deficiência desempenha uma função menor ou até não desempenha nenhuma função no grupo. A forma como tratar e/ou se dirigir ao universitário com deficiência marca fortemente o quanto à deficiência é algo que ainda assusta os docentes, pois o fato do desconhecimento da deficiência faz com que até a forma de tratamento seja motivo de receio com o universitário, não sabendo nem como lhe dirigir a palavra.

As práticas capacitistas constroem não apenas as pessoas com deficiência, mas toda a comunidade acadêmica que constrói laços a partir da convivência. Mais ainda, o capacitismo impõe restrições à possibilidade de recriarmos conteúdos, práticas e relações a partir do encontro e do diálogo. Impedem as instituições sociais, em particular, a universidade de desempenhar suas funções social e pedagógica.

Os estudos da deficiência nos deixam avisados de que o capacitismo raramente anda desacompanhado. A deficiência, articulada com diversos outros marcadores sociais, como gênero, raça e classe, por exemplo, nos convoca a interpretar e interpelar as opressões radicalmente.

Na fala de um docente podemos apreender que o ele compreende que a interseccionalidade é um fato preponderante para entender mais o universitário, e saber o que pode ser feito a partir do local que esse estudante ocupa.

Então, a gente precisa fazer investimento nisso, mapear essas pessoas e também pensar nessas pessoas do ponto de vista do seu lugar no

mundo mais amplo, porque isso é uma pessoa com deficiência, que é negro, que é gay, que é mulher, então é uma pessoa com deficiência que tem filhos, traz esse filho para cá para assistir aula, onde é que deixa essa criança? Então, para mim, é preciso pensar nas pessoas com deficiência no lugar das políticas de equidade do modo mais ampliado, é isso. (E. D17)

Agora, é claro, é uma mulher. E aí pensa que em cada um desses estudantes, uma mulher, mãe, sem um apoio familiar, é uma experiência completamente diferente de um estudante homem. É jovem. Com apoio, inclusive, da escola de onde ele veio. Então, a dinâmica de circulação desses estudantes foi outra. (E. D16)

Os estudos apontam que os estudantes com deficiência experimentam o apagamento de suas identidades, entretanto os alunos com múltiplas identidades oprimidas - além da de pessoa com deficiência - experimentaram também o apagamento interseccional. Assim, o capacitismo é experimentado de forma desproporcional pelos estudantes cuja deficiência se cruza com identidades privilegiadas ou marginalizadas, moldando a complexidade da experiência da deficiência no ensino superior (Casement; Carpio de los Pinos; Forrester-Jones, 2017; Freedman; Dotger; Song, 2020).

Entre esses muitos desafios que vieram à tona, junto ao contexto pandêmico, emergem novas dificuldades diante do processo inclusivo. Mais do que nunca, a pauta da inclusão se torna essencial e urgente, sendo fundamental conhecer as formas pelas quais os universitários com deficiência estão sendo assistidos, bem como quais são as estratégias metodológicas utilizadas pelos docentes, diante do ensino remoto. Todas as complexidades que surgem dessa novidade que, de súbito, tornou-se a única alternativa de viabilizar, de alguma forma, o processo de ensino e aprendizagem, na atual conjuntura que vivenciamos.

Com as condições desfavoráveis para o processo de inclusão e todas as mudanças ocorridas no contexto pandêmico, gerou-se nos docentes sentimentos negativos a respeito das ações docentes desenvolvidas com os universitários com deficiência, nos trechos seguintes veremos como eles se sentiram:

*Inicialmente, sentimento de **impotência**, seguido de sentimento de **incompetência**. (Q. D6)*

*Experiência **constrangedora** para o professor”. (Q. D8)*

*...me senti **frustrada** em não conseguir dar conta das especificidades para acolhimento dos estudantes e acabei vendo um deles abandonar o semestre letivo. (Q. D16)*

Diante dos relatos dos docentes, podemos observar que o ensino remoto trouxe diversos enfrentamentos das dificuldades que acabou propiciando a afetação nas emoções dos docentes, “na educação a afetação é o processo pelo qual práticas educativas transformam-se em vivências capazes de aumentar ou diminuir a potência humana” (Marques; Carvalho; 2017, p. 10). Assim, constatamos que esse modelo de ensino não foi positivo para a ação docente, acarretando em sentimentos de incapacidade, frustração, constrangimento e impotência.

Os docentes reafirmam esses relatos inicialmente trazidos no questionário, quando são perguntados na entrevista, deixando compreensível o quanto o ensino remoto os sobrecarregou e os adoeceu. A seguir as falas que retratam isso:

Eu tive síndrome do pânico. Porque, logo no começo eu estava indo bem, de repente, quando as aulas começaram, eu falei... não vou dar conta disso. Porque eu era coordenadora... Eu era professora. E aquilo foi me dando uma... E eu sempre fui contra a aula EAD. (E. D6)

Então, o sentimento de impotência ao mesmo tempo que ele me fez cair em uma depressão, síndrome do pânico mesmo..., mas eu buscava nos cursos uma saída para melhorar a minha vida. Porque eu sabia que eu tinha que dar um jeito naquilo. (E. D6)

Foi a saúde mental. Saúde mental. Eu acho que não tem outra coisa para te dizer. É a saúde mental. [...] Eu penso que a maior dificuldade... Foi a questão das conexões, mas foi mesmo... Um

momento histórico que a gente está revivendo... A saúde mental... A saúde mental foi o grande... Sabe... (E. D6)

Essa realidade da educação superior no contexto pandêmico revela o quanto ainda a presença do universitário com deficiência traz insegurança, medo e impotência para os docentes. Isso porque se deparar com a diversidade não é algo simples, que acontece de qualquer jeito, mas é algo complexo que necessita de formação, conhecimento, apoio institucional e ainda vontade do docente em querer alcançar todos os seus alunos.

Conforme Galindo, Maciel, Matos, Viana, Vale e Silva (2020, p. 13), o ensino remoto provocou um “sentimento de inutilidade ao desgaste físico e emocional diante das atividades realizadas, ao estresse, ao sentimento de frustração, de insegurança e de falta de reconhecimento”; o que, a médio e longo prazo, pode significar uma forma de (des)profissionalização da docência.

A preocupação com o adoecimento docente, que já se fazia presente antes da pandemia, passa a ser retomada e enfatizada nos debates sobre os desafios a serem enfrentados no âmbito educacional. Silva (2020), em sua pesquisa sobre a saúde mental dos docentes em tempos de pandemia, traz dados de uma pesquisa chinesa realizada por Wang (2020), para enfatizar o adoecimento docente, destacando o transtorno depressivo leve, a ansiedade generalizada, o transtorno de adaptação e a síndrome de burnout.

Esse contexto que os docentes universitários estão inseridos torna-se um ambiente propício ao adoecimento mental pelos impactos da COVID-19, seja pelas notícias jornalísticas de morbimortalidade, seja pelas pressões oriundas das instituições de ensino superior relacionadas ao uso das tecnologias digitais, somadas às suas vidas conjugal, materna e doméstica e tantas outras atribuições que lhes são conferidas (Portes e Portes, 2021).

A discussão sobre esses apontamentos contribui para elucidar a tarefa urgente e necessária de se pensar nos impactos da pandemia e do ensino remoto para a saúde dos docentes, aqui tratando-se da particularidade da educação superior. Negligenciar o debate sobre a saúde dos/as trabalhadores/as docentes é adensar o processo de intensificação e precarização do trabalho e desconsiderar as implicações que serão produzidas na vida acadêmico-profissional, trazendo prejuízos que, se não observados e colocados na agenda do debate, serão irreparáveis.

Com isso, não podemos culpabilizar apenas o docente pela exclusão dos universitários com deficiência durante o período remoto, vivenciado em decorrência da pandemia. Mas, ao

mesmo tempo, se faz necessário deixar claro que o docente é um agente potente de possíveis ações inclusivas.

Desse modo, não é só a vontade de docente que faz a inclusão acontecer, mas passa por ele a decisão na eliminação das barreiras. Barreiras essas que, muitas vezes, se caracterizam como atitudinais, pedagógicas e comunicacionais. Na fala dos docentes destacamos esses pontos de vista:

A maior dificuldade consiste na avaliação da aprendizagem, pois apenas pela oralidade não é possível avaliar todas as competências do estudante e processo de formação inicial. (Q. D8)

Tive muitas dificuldades e não consegui ajuda do NAC. (Q. D18)

Quando eu recebia estudantes, isso me causava um certo impacto, porque eu pensava, e aí, como é que vai ser, né? É preciso atender a essa pessoa, e aí qual era o meu movimento? Conversar com a pessoa para entender o processo. Mas a sensação que eu tinha, de fato, sabe, e eu vou ser muito sincera, é de que eu não atendia. Mas quando eu falo assim, eu não atendia, não era no sentido, assim, que eu achasse que eu tinha a obrigação de resolver a problemática. Mas eu me deparava com a situação problemática da universidade, enquanto instituição formativa, que não garante, de fato, recursos e condições adequadas para que esses estudantes estejam ali no ensino superior, entende? (E. D20)

E, daí, quando eu vi que tinha uma aluna com baixa visão, eu digo, Ih, agora, é um conteúdo que eu não conheço muito bem e vou ter que adaptar o material. (E. D5)

Eu sempre converso com estudante, eu pergunto assim, olha, como é que eu posso desenvolver melhor meu trabalho pra que você aprenda, como é que é melhor você ler braille, você... como é que você vai, né? Então, eu vou dialogando ali com esse estudante. (E. D17)

Nesses fragmentos podemos constatar que eram necessárias modificações nas práticas pedagógicas, especificamente na forma como o conteúdo era apresentado aos universitários e na forma da avaliação. Entendemos que quando esses elementos não são modificados e inseridos na sala de aula de forma homogênea, como se todos tivessem as mesmas condições, se aumentam as dificuldades da permanência e do aprendizado dos universitários.

Antes da pandemia, para muitos docentes, o trabalho docente se resumia em transmitir o conteúdo dentro da sala de aula. Depois do evento sanitário, foram necessárias modificações na prática, aumentando a demanda com: a preparação de *slides*, criação de links para acesso da aula, orientação frequente aos universitários. O não domínio das novas ferramentas tecnológicas, associado a necessidade de incluir a todos os estudantes nas práticas pedagógicas, repercutiu na vida dos docentes.

Nascimento e Cecílio (2023) apresentam que as novas condições do trabalho docente foram marcadas por muitos desafios, cobranças, sobrecarga de tarefas e falta de reconhecimento de todos que os cercam, intensificando o desgaste mental. Essa condição, associada à sobrecarga de trabalho docente remoto, à necessidade de produtividade e às dificuldades frente às relações interpessoais, influenciou negativamente a subjetividade dos trabalhadores docentes, provocando e/ou favorecendo a diminuição da sua capacidade de pensar ou agir por si próprios.

Além disso, no caso específico de alunos com deficiência na instituição em estudo, destaca-se a falta de apoio e a ajuda do NAC nas condições de aprendizagem e de acesso dos universitários com deficiência. O estudo de Moreira, Fernandes e Damasceno (2022) apontou como desafio o fato de que, no contexto pandêmico, os núcleos de acessibilidade tiveram que organizar ações que oferecessem suportes pedagógicos, de tecnologia assistiva e de acolhimento, priorizando aspectos afetivo-emocionais muito fragilizados nesse período.

Com isso, novas práticas de ensino são exigidas na educação e esse momento requer do professor não apenas um aparato tecnológico para sua efetivação, mas uma formação pedagógica continuada e atualizada que busque uma constante reflexão para relacionar aspectos teórico-metodológicos com esse universo tecnológico.

4.3.2 Recursos e materiais pedagógicos e de acessibilidade, apoio institucional e serviços no ensino remoto

A segunda categoria que iremos discutir traz as faltas de recursos e materiais pedagógicos e de acessibilidade para a garantia da inclusão, de apoio institucional e dos serviços

oferecidos pela Universidade. Tais carências comprometem a equidade na educação, ao não garantir que todos tenham a mesma oportunidade no acesso aos serviços, independente das suas condições.

Lembramos que a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) preconiza a necessidade de 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 (art. 28, II)”.

A seguir mostraremos alguns trechos de fala dos participantes:

Falta de recursos para o aluno. (Q. D4)

[...] não contar com a presença de algum bolsista para auxiliar as alunas na realização de algumas atividades. (Q. D20)

Também sentimos a morosidade e a dificuldade do NAC atender as dificuldades dos professores e da estudante. (Q. D12)

[...] é necessário ampliar o atendimento, entendo que a inclusão na universidade é muito superficial. (Q. D3)

[...] melhorias das condições e recursos de acessibilidade didático-pedagógicas, materiais, estruturas físicas... (Q. D21)

Primeira coisa que deveria ter havido, eu acho que era um apoio maior para eles em termos institucionais, em termos da UFAL. (E. D5)

Diante desses fragmentos, podemos apreender que, no ensino remoto, não houveram recursos e materiais pedagógicos e de acessibilidade, apoio institucional e serviços para a permanência e aprendizado dos universitários com deficiência, contribuindo para um cenário cada vez mais excludente. A educação, de maneira geral, não aconteceu da melhor forma. Isso se deu pelas condições precárias que ocorreram no processo.

A respeito dessa situação de apoio institucional, os docentes trazem em suas falas a importância da atuação do Núcleo de Acessibilidade como ferramenta e meio pelo qual a

inclusão possa acontecer dentro e fora da sala de aula, mas também é possível apreender que a demanda estava cada vez maior e o NAC não tinha conseguido dar conta sozinho. Segue alguns excertos que expressam essas assertivas:

*Eu acho que **precisa ter recurso para dar suporte para os professores. Então, o NAC não vai dar conta nunca de toda a universidade. Então, os centros, os institutos, eles precisam ter responsáveis, líderes, coordenadores de acessibilidade que precisam estar em conversa direta com o NAC, em ações coordenadas, mas que possam, de forma mais descentralizada, auxiliar no suporte dentro de cada instituto e eventualmente de cada curso, dependendo da demanda. Então, é recurso, não tem jeito.*** (E. D22)

Mas eu me deparava com a situação problemática da universidade, enquanto instituição formativa, que não garante, de fato, recursos e condições adequadas para que esses estudantes estejam ali no ensino superior, entende? (E. D20)

*E mesmo com a assistência do NAC, o NAC é muito pequeno pra dar conta da demanda que a gente tem hoje na UFAL. E aí nunca se negaram a nenhum dos meus pedidos, nenhuma das conversas, mas eu sempre fico pensando o que é que eu posso viabilizar antes de chegar no NAC? Porque pra mim o NAC é aquele lugar onde eu vou quando eu não uso mais o material em outras possibilidades que atendam os estudantes. **Seria a sua última cartada.** É a última. Não deveria ser no final das contas, né? Mas eu tenho trabalhado nessa chave. É o lugar onde eu vou chegar se eu não conseguir resolver por aqui.* (E. D16)

E fiquei pensando, se eu procurasse o NAC, que tipo de... eu tô pensando agora, viu? Se eu tivesse procurado o NAC, que tipo de apoio ele poderia ter fornecido pra mim. (E. D20)

Os recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade e apoio institucional são meios que servem não só para os universitários, mas também são necessários para os docentes, para que se consigam minimamente oportunizar situações de inclusão, que favoreçam a permanência e o sucesso dos universitários com deficiência.

Para fazer um panorama geral de como esses serviços, recursos e apoios estão acontecendo na universidade pesquisada, apresentamos algumas pesquisas que foram desenvolvidas com os universitários na mesma instituição e por pesquisadores do NEEDI, para assim relacionarmos com as falas do docente presentes nessa pesquisa.

Na pesquisa de Silva e Fumes (2022), as autoras tiveram como objetivo apreender as significações dos universitários com deficiência visual sobre os serviços de apoio à inclusão da universidade. As significações apreendidas mostraram a existência de processos burocratizados para requerer os serviços de apoio institucionais; a impotência do NAC, que não atendia às demandas apresentadas pelos universitários, sobretudo as pedagógicas; como também a fragilidade pedagógica para o desenvolvimento do processo acadêmico inclusivo. Com isto, pôde-se concluir que as determinações vivenciadas pelos universitários constituíram significações negativas sobre os serviços de apoio à inclusão.

Moura, Silva e Fumes (2022), os autores analisaram os serviços de apoio aos universitários com deficiência visual durante o ensino remoto. Foi possível apreender que os serviços de apoio à inclusão foram massificados, de modo que a singularidade de cada estudante com deficiência visual parece ter sido desconsiderada. Isto implicou na qualidade do serviço de apoio ofertado para esse estudante, que deve ser segundo a necessidade, visando a eliminação de barreiras e garantindo sua participação, a aprendizagem e a conclusão do seu curso, cabe ressaltar que as orientações de apoio ao aluno com deficiência que foram propostas para o PLE não foram efetivadas, o que nos permite afirmar que, de um modo geral, os universitários com deficiência visual não tiveram apoio da Instituição para a continuação dos seus estudos de forma remota, o que aumentou as dificuldades na permanência e o aprendizado nesse novo modelo de ensino.

Com os resultados e discussões dessas duas pesquisas apreendemos que os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade e apoio institucional durante o período da pandemia não garantiram o processo inclusivo. Possivelmente, se não funcionou para os universitários, também não funcionou com os docentes.

Segundo a Unesco (2017), os serviços devem ser um ponto de referência no campus, garantindo os recursos adequados e auxiliando os estudantes nas suas necessidades, como por

exemplo: o deslocamento na universidade, o apoio pedagógico, a adaptação de materiais, elementos que promovam a sua autonomia e permita-lhes desenvolver estratégias ao longo da vida para a gestão independente das suas deficiências.

Nas falas dos docentes ficou explícito que a atuação do NAC deixou a desejar pelo fato de ter que atender aos universitários e ao mesmo tempo os docentes. Alguns deles deixaram para recorrer, sendo a última cartada, e outros não sabiam nem o que o NAC poderia oferecer no que diz respeito aos materiais e recursos pedagógicos e de acessibilidade, assim como os serviços prestados.

Pelas significações dos docentes apreendemos que a instituição enquanto formadora de sujeitos, não garantiu os serviços, recursos e apoio para assegurar aos universitários o acesso a todas as demandas ofertadas pela universidade, nem colaboraram com os docentes e em sua prática pedagógica. Com isso, podemos afirmar que não foi garantida condições adequadas para que os universitários com deficiência permanecessem e tivessem sucesso no processo de aprendizagem.

Neste sentido, argumenta-se que esses serviços de apoio e recursos e materiais aos universitários podem provocar possíveis mudanças educacionais na dimensão pedagógica, enraizada em pedagogias críticas e formação, englobando processos educacionais inclusivos e dialógicos para reverter as exclusões educacionais e sociais acumuladas. A dimensão pedagógica da equidade implica mais do que apenas abrir as portas da universidade às populações tradicionalmente excluídas” (Laya, 2020, p. 2).

O processo de inclusão na Educação Superior não acontecerá de uma hora para outra, mas levará tempo e não terá sucesso se os recursos apropriados não estiverem disponíveis (Priyanka; Samia, 2018). É importante lembrar que as universidades não podem resolver e superar todas as barreiras e obstáculos que enfrentam individualmente. É vital desenvolver uma política abrangente com diretrizes para a educação inclusiva nas universidades, considerando as contribuições de todas as partes (Martins, Melo; Martins, 2021).

Os participantes trazem em sua fala uma perspectiva sobre a inclusão na educação superior:

*É preciso, ainda, que a ambiência da universidade seja mais inclusiva, para que os/as **estudantes e docentes com deficiência** possam exercer seu direito de estudar e/ou trabalhar com autonomia. (E. D17)*

Olha, eu acho que a inclusão é algo indispensável, porque as pessoas com deficiência historicamente na educação, elas foram sendo, eu não digo nem excluídas, elas eram invisíveis, a educação não tinha espaço para elas. (E. D17)

É, mas a gente precisa avançar do ponto de vista da política de inclusão na universidade e precisa, dentro dessa política de inclusão, pensar na estrutura, pensar na formação dos profissionais, tanto docentes quanto técnicos e também precisa investir na própria relação entre estudantes, né? (E. D17)

Eu acho que é necessária, a inclusão é necessária, ela é importante, eu acho que a gente precisa pensar os nossos processos formativos, porque olhando para trás eu não venho de uma formação acadêmica onde a inclusão foi pauta, então são desafios que vão se colocando para nós a partir da experiência, então eu sou uma pessoa que sou a favor da inclusão, acho a inclusão importante e uma pauta necessária de ser feita parte da nossa experiência desde a educação dos anos iniciais, porque a gente vive com a diferença, a diferença é parte dos nossos processos de sociabilidade. E em um contexto como que a gente vive de muitos desafios quando a gente pensa na pauta da inclusão, porque a gente vive também um contexto onde há uma movimentação de retrocessos, que é pensar o que numa proposta, talvez pensando aí a multiculturalidade, uma proposta diferencialista, de colocar grupos específicos nos seus devidos lugares, então eu acho que cada vez mais a discussão sobre inclusão ela é necessária, inclusive a gente compreendendo que de fato a gente está pautando como inclusão, inclusão não é só colocar esses estudantes na universidade pensando nas experiências dos meus estudantes, mas é garantir que esses estudantes tenham acesso real à formação deles, com materiais, com acessibilidade de mobilização, enfim, de mobilidade dentro da instituição, claro que as disciplinas foram no contexto remoto, mas

esses estudantes permanecem na universidade, então são outras questões. (E. D16)

Então, eu acho que a gente tem que avançar muito, inclusive enquanto coletivo. De não achar que essa é uma pauta do professor que pesquisa sobre só, por exemplo. Então, essa não é a pauta da professora que pesquisa sobre deficiência, de estudante que pesquisa sobre deficiência. Mas, acho que a gente precisa num momento como esse que a gente ouviu ex-ministro da educação dizer que a gente tem que voltar a ter escolas segregadas, que os estudantes que tem qualquer demanda estudem entre eles, é sempre um momento muito assustador. Porque você vê que todo um avanço nas discussões, ele só precisa de um fiapo que no final das contas já está lá faz tempo pra eclodir. (E. D16)

É explícito na fala dos docentes que, mesmo diante dos dispositivos legais, ainda não vemos a inclusão acontecer da maneira que deveria. Temos a Constituição Federal de 1988 e outras leis infraconstitucionais, como a Lei nº 9.394/1996, Lei nº 12.319/2010; Lei nº 12.976/2013; Lei nº 13.146/2015; Lei nº 13.632/2018, entre outros, mas não temos apoio necessários para garantir os devidos meios para que a inclusão aconteça na prática.

Retomando a nossa análise, além da dificuldade com as TDIC, houve ausência de recursos e materiais pedagógico e de acessibilidade disponibilizados pela Instituição, tanto para o discente quanto para o docente, como também faltou o auxílio de monitores e bolsista para o acompanhamento do universitário com deficiência.

Desse modo, a Educação Inclusiva não se pauta apenas pela boa vontade de um sujeito, mas perpassa pela articulação e movimentação de todos os envolvidos no processo educacional. Segundo Abreu (2020) é fundamental que se crie e desenvolva uma parceria entre instituição (gestores, servidores, docentes) e família, para que se ultrapasse os entraves na realização de uma boa qualidade educacional para todos.

Nesse contexto, a acessibilidade desempenha uma função significativa na inclusão universitária. A pesquisa desenvolvida por Maciel e Anache (2017) apresenta que as instituições precisam se decidir por mudanças nos aspectos estruturais e políticos para que esses universitários possam ter acesso aos seus espaços. Isso implica na criação de formas de acessos

por editais, produção de materiais acessíveis com tradução de Braille e intérprete de LIBRAS, ampliação de tempo de prova, entre outros, buscando atender as necessidades específicas para permanência.

4.3.3 Formação e experiência docente na perspectiva da inclusão na educação superior

A terceira categoria nos apresenta fragmentos das entrevistas em que os docentes relatam que tinham que atuar de maneira solitária, buscando soluções para o ensino das individualidades presentes em sua sala de aula. Também encontramos nos docentes falta de formação inicial e continuada para atuar com o universitário com deficiência, que fica marcado nessas falas:

*E eu também penso que esse processo de inclusão, ele é um processo muito recente, né? Se a gente for pensar a inclusão nesses modos que a gente tem hoje, ele é uma LDB de 1996, é muito recente historicamente, então, **a gente não tem, no âmbito da formação de docentes, do ensino superior, essa discussão.** (E. D17)*

***Eu não tive nenhuma disciplina específica de educação especial,** porque a época que eu me formei em pedagogia, essa não era uma coisa que tinha na matriz curricular essa disciplina passou a incorporar o currículo da pedagogia na universidade de onde eu venho, quando eu já era professora, eu já era professora substituta a época, eu tinha recém terminado o mestrado, aí passou a ser o obrigatório, passou a ter uma área de aprofundamento, não sei o que, mas a época que eu me formei, não, **a gente até teve um ou outro texto em uma ou outra disciplina que a professora inseria, mas não assim, uma disciplina, de toda sorte, eu não acho que uma disciplina forma ninguém para trabalhar com deficiência,** porque é o que eu estou te dizendo, cada sujeito é um sujeito, você tem pessoas surdas ali, você tem surdo que usa o aparelhinho, você tem surdo que é oralizado, você tem surdo que usa perfeitamente libras, você tem surdo, você vai tendo ali diferentes experiências com esse estudante. (E. D17)*

*[...] eu acho que a gente **precisa pensar os nossos processos formativos, porque olhando para trás eu não venho de uma formação acadêmica onde a inclusão foi pauta, então são desafios que vão se colocando para nós a partir da experiência.** (E. D16)*

*Então, se eu for pegar pelo meu processo de formação inicial, **eu não me sinto adequadamente preparada para trabalhar com pessoas com deficiência,** porque isso não é tematizado na formação. (E. D20)*

*Assim, eu não me sinto... eu não sou uma especialista na área da educação especial, eu nunca fiz nenhuma formação específica, tá? Eu não fiz nenhum curso de especialização, de aperfeiçoamento, **eu tenho investido na formação, que é essa formação junto com...** como é que eu posso te ajudar, como é que eu posso desenvolver melhor meu trabalho, sem abrir mão de você fazer as atividades, porque o que eu tenho que fazer é trabalhar, abordar esses conteúdos com você, sejam eles quais forem, então, qual é a melhor forma pra você acessar esse conhecimento, qual é a melhor forma pra eu mediar a transposição didática desse conteúdo com você, então, eu vou aprender, formada totalmente, não, não estou, mas eu tenho abertura. (E. D17)*

*Mas... Tem uma coisa que eu percebo nos colegas. É assim... **Quando chegar a minha vez eu resolvo. Quando ele estiver em uma classe com um aluno com deficiência.** Em uma turma com aluno com deficiência. E na verdade não é isso. Tem que ficar pensando antes. Mesmo porque nenhum aluno é igual a um. (E. D6)*

Os docentes trazem em suas falas que não tiveram formação inicial para atuar com o universitário com deficiência. Isso pelo fato de alguns cursos de formação de professores não terem em seus currículos essa temática, principalmente, últimas décadas do século XX e início do século XXI, o que torna ainda mais preocupante e cabe nos questionar: como os futuros professores estão sendo formado para atuar com alunos com deficiência na educação básica se os seus mestres não sabem como fazê-lo?

Trazemos para discussão a Resolução CNE nº 02/2001 (Brasil, 2001) que aponta para a necessidade de que os egressos dos cursos de licenciatura sejam capazes de identificar alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas (NEE) e ensiná-los nas escolas comuns. Porém, mais uma vez cabe-nos questionar: Como isso é possível se os próprios formadores não conseguem identificar e se sentem despreparados para lidar com essas questões nos cursos de licenciatura?

Alguns trechos dos docentes apresentam as dificuldades encontradas por eles no trato pedagógico, na sala de aula:

Falta de suporte para lidar com as deficiências encontradas. (Q. D13)

[...] uma das minhas dificuldades foi buscar materiais que dessem conta do debate da disciplina e se adequassem melhor aos perfis dos estudantes. (Q. D16)

Aos trancos e barrancos de uma aula pra outra. Pela especificidade do conteúdo, pela especificidade dos alunos, né? Daí, eu tentava buscar materiais. Eu produzi material. Essa disciplina, agora, a gente está produzindo, né? (E. D5)

Além do desconhecimento da atuação com os universitários com deficiência, dos tipos e características das deficiências, podemos apreender que os docentes encontraram dificuldades na seleção de materiais que consigam alcançar os universitários com deficiência. Isso se agravou ainda mais diante do contexto pandêmico, pois as instituições fizeram uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, com o objetivo de facilitar o acesso às informações nas disciplinas dos cursos e promover uma interação entre os discentes e docentes, mesmo que não estejam perto fisicamente. O participante D12 diz o seguinte:

Com as aulas ofertadas de forma remota esta situação se agravou porque o AVA não tem recurso de acessibilidade e o desenho da disciplina é diferente para cada professor, o que significa dizer que a estudante tinha que reaprender a utilizar o ava em cada disciplina. (Q. D12)

Essa utilização do AVA, segundo a fala do participante D12, não atende as demandas específicas dos discentes e nem favorece as condições do trabalho docente. Com isso, a evasão educacional e a sobrecarga de trabalho docente, pode ser uma realidade.

Com esse fragmento podemos identificar que o AVA tem se caracterizado numa barreira em relação ao acesso ao conteúdo e às atividades propostas para os universitários com deficiência, uma vez que nem o acesso à plataforma utilizada para estudo e realização de atividades foi garantido.

Silva (2023) ao discutir o NS – Barreiras e desafios no contexto das aulas remotas: Não lembram que tem aluno cego na aula, compreende que, mesmo com o conhecimento das TDIC, as dificuldades de acessibilidade são reais em alguns ambientes virtuais, observando que estão sendo desconsideradas as especificidades dos estudantes. Essa realidade causou impacto na aprendizagem e permanência na universidade, por parte dos universitários.

O estudo de Freire *et al.* (2020) mostrou que as instituições têm tido pouca preocupação com a acessibilidade dos AVA em uso pelas instituições. Poucas instituições relataram ter feito avaliações usando revisões de *guidelines* ou testes com usuários com deficiência. Muitas instituições relataram que contam com os recursos de acessibilidade fornecidos pelos AVA. Apesar dos recursos fornecidos pelo *Moodle*, por exemplo, essas plataformas ainda têm problemas de acessibilidade e precisam de cuidados para que os conteúdos e estruturas instaladas possam ser utilizadas de maneira adequada pelos estudantes.

É importante lembrar que a plataforma utilizada se configura como um instrumento de mediação, assim, deve oferecer mecanismos de acessibilidade compatíveis com as necessidades dos estudantes com deficiência visual, identificadas pela própria universidade. Recursos, como ampliação de tela, plataformas que permitam o uso das teclas de atalho, teclados adaptados precisam ser considerados ao se pensar na proposta de ensino remoto.

Esses recursos tecnológicos são considerados como instrumentos mediadores que permitem a participação social das pessoas com deficiência. No entanto, o uso das tecnologias digitais depende da ação humana. Assim, ter as tecnologias digitais e não saber utilizá-las implica em outra problemática, que não está aparente, a exclusão social, especificamente quando falamos de pessoas com deficiência, que necessitam utilizar os instrumentos tecnológicos como tecnologia assistiva.

Além do mais o próprio ambiente virtual, para ser acessível, necessariamente precisa ter um funcionamento intuitivo, para possibilitar a navegação, também precisa estar com as descrições de imagem caso tenha. Isso implica num ambiente limpo de informações desnecessárias a exemplo de imagens que tem caráter apenas decorativo. Em contrapartida, é

preciso conter informações necessárias como descrição de links. O docente é um agente importante na organização desse ambiente.

[...] pois considero que ainda não temos formação adequada para atender com qualidade os estudantes com deficiência e suas especificidades. (Q. D7)

[...] minha formação não contemplou uma preparação para trabalhar com pessoas com deficiência. (E. D20)

Ao mesmo tempo, tal cenário me possibilitou despertar para a necessidade de formação e buscar por conhecimentos que me auxiliasse nos processos de inclusão de tais estudantes, bem como ampliar meus horizontes quanto aos materiais didáticos que uso em minhas disciplinas. (Q. D16)

Formação constante no tema para todos e de forma incansável. (Q. D12)

Mediante os relatos dos participantes, foi possível apreender que os docentes não tiveram em sua formação inicial e continuada que dessem conta de suprir as necessidades específicas diante da presença de universitários com deficiência. Vale destacar que, ainda que não tenham esta formação específica, todos docentes possuem graduação e pós-graduação – doutorado na área da Educação ou áreas afins.

Por isso, pensar a dimensão subjetiva no processo de formação da atuação docente no cotidiano educacional é analisar o conhecimento dos docentes colocando-os na condição de formadores de saberes e conhecimentos.

O impasse se instaura quando os docentes se dão conta que será preciso repensar suas práticas e atitudes diante do universitário com deficiência, para que estas possam estar atreladas ao novo contexto de ensino voltado para o processo da educação inclusiva. Logo, os docentes passam a se sentir limitados na condução de um novo fazer (Costa; Gomes; Bezerra, 2022).

Essa perspectiva se agudiza ainda mais diante do cenário pandêmico, pois as características e demandas da sala de aula são outras, e para que o processo de inclusão

acontecesse se fez necessário a busca pela formação e materiais para possibilitar aos universitários acesso e aprendizado ao conteúdo.

Segundo Maia e Salles (2022) é primordial pensar a formação para a docência universitária, tanto no âmbito das políticas públicas, como no contexto das políticas institucionais de cada IES, a partir de novas categorias epistemológicas que consigam articular, na complexidade de elementos que constituem a formação do docente da Educação Superior, os saberes e conhecimentos necessários à promoção da identidade e profissionalidade do professor universitário.

Coadunando com essa discussão, Lustosa e Ribeiro (2020) apontam que o ato de ensinar está em constante transformação para viabilizar a participação de todos os estudantes, sem desconsiderar as diferenças e particularidades individuais. Essa transformação se pauta na reconfiguração das práticas pedagógicas, do currículo, dos recursos materiais, por intermédio de metodologias diversificadas de ensino.

Desse modo, pensando na possibilidade de realização dessa transformação, mencionamos o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), como uma possibilidade de tornar acessível as aulas, de modo que todos participem. Nunes e Madureira (2015, p. 140) explicam que:

Esta abordagem, designada DUA, considera que para promover a aprendizagem é importante que o professor tenha em consideração as redes afetivas, as redes de reconhecimento e as redes estratégicas. O que significa a importância de o docente organizar a intervenção pedagógica equacionando sistematicamente estratégias diversificadas, de modo a assegurar que todos os alunos se sentem motivados para aprender, que todos têm facilidade em aceder e compreender os conteúdos de ensino e, por último, que todos vivenciam experiências de acordo com as suas necessidades e possibilidades de expressão.

Os docentes participantes da pesquisa indicam que é fundamental o incentivo e investimento da universidade para a formação dos formadores da área da educação:

[...] investimento na formação de servidores e estudantes com estudos sobre - respeito às pessoas com deficiência, inclusão, diversidade, ações afirmativas; repensar os processos de formação docente e as condições de trabalho dos profissionais da educação. (Q. D21)

Formação para docentes e acesso a materiais que atendam as diferentes demandas dos estudantes de forma mais efetiva. (Q. D16)

*[...] **formar professores** para que possam constituir metodologias e materiais para suas aulas. (Q. D5)*

***Formação didática e pedagógica para os docentes.** (Q. D7)*

*Penso que a **formação humana** (docentes, técnicos, estudantes com e sem deficiência) é fundamental. (Q. D10)*

*A gente precisa **sensibilização de professores e professoras**, e aqui eu estou falando em sensibilização mesmo, **no sentido da formação técnica, a formação técnica é preciso, mas a formação técnica não garante que a pessoa vai ter uma abertura e também a sensibilidade não é algo que a gente constrói muito facilmente.** Então, é preciso que a gente faça um investimento em um programa contínuo de inclusão. (E. D17)*

***Um grande movimento de formação humana...** De formação... Formação na educação... (E. D6)*

***Pensar nas formações dos professores nas reuniões e não em momentos extra,** porque momento extra o professor não vai. Eu não consigo. Então, pensar em formação, mas a **formação dentro de cada curso,** dentro dos momentos que a gente obrigatoriamente se reúne, acho que essa é uma coisa. (E. D5)*

*[...]para além da informação básica, mas para **pensar pedagogicamente como inserir esses debates na nossa atuação,** então eu acho que é possível, é necessário, na verdade eu diria, mas demanda uma revisão, uma **formação continuada,** pensando que muitos de nós **não vivemos numa universidade que nos formou para lidar com as especificidades dos estudantes que a gente recebe hoje.** (E. D16)*

A formação do docente universitário, é um elemento indispensável para um processo educacional na perspectiva inclusiva, neste sentido, quando essa formação não acontece, corre-se de a atuação docente ser desenvolvida de forma contrária à sua função e objetivo.

Os atuais desafios vividos na Educação Superior são complexos e graves, impactando substancialmente na formação de novos docentes. Por isso, a formação docente nas mais diversas áreas disciplinares infere numa política de formação consistente e consciente.

Essa discussão é possível diante dos efeitos da democratização dos espaços universitários, com o acesso e a presença de diversos tipos de sujeitos. Isso aumenta a complexidade e os desafios na educação superior, o que certamente atinge a atuação docente, visto a necessidade de novas práticas pertinentes ao processo que surge.

4.3.4 Adaptação metodológica e tecnológica docente em tempos de pandemia de covid-19

A quarta categoria de análise vem para discutir sobre as adaptações metodológicas ocorridas durante o ensino remoto, e também as habilidades necessárias para o uso das tecnologias e materiais digitais.

Essa categoria traz à tona a acessibilidade na Educação Superior, que é um conceito referente às possibilidades de inclusão, constituindo-se em várias dimensões, sendo elas: atitudinal, arquitetônica, metodológica, tecnológica, programática, instrumental, comunicacional e a acessibilidade digital (Cantorani *et al.*, 2020).

Com o ensino remoto, as barreiras podem ter sido aumentadas, com isso, os docentes precisaram utilizar de novas estratégias de ensino, com adaptações, posturas e ajustamentos para alcançar o máximo de alunos.

Apresentamos aqui os trechos de falas dos docentes sobre as adaptações que precisaram serem feitas para uma melhor possibilidade do trabalho docente e a inclusão dos universitários com deficiência:

[...] no começo adaptei os slides e foi um grande aprendizado, mas depois a própria aluna foi conduzindo as adequações necessárias. (Q. D12)

[...] questões metodológicas (tive dificuldade para construir aulas realmente inclusivas para todos) (Q. D5)

Encontrar a metodologia e a ferramenta adequada. (Q. D6)

Eu precisava transformar todos os documentos PDF em Doc para que as alunas pudessem usar seu software de tradução. (Q. D13)

*[...] bem como **promover diferentes metodologias avaliativas** especialmente quando voltamos ao ensino presencial e mantive atividades remotas com um estudante que permaneceu no formato remoto. (Q. D16)*

Segundo os docentes, as adaptações feitas foram desde a exposição da aula com *slides*, perpassando pelo planejamento metodológico com o uso de ferramentas adequadas e que funcionassem na particularidade dos sujeitos, a transformação (qde documentos para um formato mais acessível, até as formas avaliativas.

Essas adaptações não são feitas de maneira instantânea, mas requer uma atenção e esforço das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem (docentes, discentes, gestão) para que ela aconteça minimamente, não deixando de ressaltar que essas mudanças diante do novo formato de ensino causaram resistências e até privações na educação superior.

Desse modo, se as adaptações não acontecerem os universitários com deficiência e até mesmo os universitários sem deficiência ficarão impedidos de acessar os conteúdos e materiais da disciplina, o que evidentemente potencializam as barreiras e preconceitos no ambiente acadêmico, enfatizando que o sucesso nos estudos depende do esforço individual da pessoa e não das adaptações que precisam acontecer.

Dessa maneira, essa adaptação não pode ser entendida de forma assistencialista, limitando o universitário com deficiência a sua condição, mas precisa ser entendida como um meio de possibilitar condições equitativas de aprendizagem. Quando se pensa dessa forma, acaba responsabilizando o universitário com deficiência pela sua situação e a sociedade e os envolvidos pelo processo educacional se eximem de lhe garantir o acesso adequado (Luiz, 2020).

Essa interpretação no uso das adaptações se caracteriza por uma visão capacitista, que se refere às discriminações baseadas em uma lógica de capacidade dos corpos, diminuindo

assim a capacidade dos universitários com deficiência, tratando de modo generalizado, como incapazes de aprender, trabalhar, entre outros aspectos (Camargo, 2020).

Os trechos de falas seguintes trazem significações dos docentes de maneira positiva ao olhar para as adaptações e modificações que suas práticas precisam ter:

Possibilitar que as estudantes tenham acesso ao conteúdo dos textos, para além das aulas expositivas; contribuir para a superação das dificuldades de realização das atividades e para viabilizar uma participação nos trabalhos em grupo que supere uma postura paternalista. (Q. D20)

Reaprender a dar aula, descrevendo mais os materiais e adequando as atividades de avaliação às características e especificidades deles, sem, no entanto, cair na postura e discurso capacitistas. (Q. D12)

De modo amplo, é preciso mudar a cultura capacitista na qual estamos todas e todos inseridas/os. (Q. D17)

De acordo com as falas dos docentes vemos que o capacitismo está presente na IES e dessa maneira urge a promoção de discussões, debates e ações anticapacitistas, para se romper com a cultura e as estruturas que sustentam essa opressão vivenciada pelas PcD nesse âmbito de formação do sujeito.

4.3.5 Êxito nas aulas diante do ensino remoto

Essa quinta categoria traz aspectos positivos e experiências exitosas relatadas pelos docentes durante o período da pandemia. Ressaltamos aqui que o êxito nas aulas durante o ensino remoto não pode ser entendido apenas com o acesso e participação dos universitários, pois envolve vários aspectos e se faz necessário que seja envolvido todos os fatores do ensino e aprendizagem desse estudante.

Ao serem questionados de como foi a experiência de ter estudantes com deficiência matriculados nas turmas em que eles atuaram, destacamos as seguintes falas:

Eu não tive problemas pois o estudante com deficiência visual utilizava aplicativos que lhe permitia acesso aos conteúdos, ***sem grandes dificuldades***. (Q. D17)

Normal. A discente participou das aulas e com o envio do material em áudio com antecedência. (Q. D9)

Foi uma experiência enriquecedora. Sempre que possível, pedia para ele se posicionar sobre os textos, participar dos debates e dar exemplos. Procurei ler sobre o assunto para melhor atendê-lo. (Q. D11)

Tem sido uma experiência relativamente tranquila, mas percebo que as estudantes não têm condições adequadas para acompanhar as aulas. (Q. D20)

Olha, com essa Experiência específica, esse estudante usava um aplicativo, que eu não vou lembrar qual é o nome, então, ***eu não tive dificuldade no trabalho com ele diretamente***, porque ele usava um software que, eu não sei se ele pode... Ele lia a tela. (E. D17)

e aí quando ele me disse que tinha acesso a esse software, que eu não precisava me preocupar, ***eu fiquei mais tranquila***, mas sempre fico com essa, será que eu vou ser capaz de, então eu tento sempre pensar se a gente vai ver um vídeo, que seja um vídeo que tenha audiodescrição, se não tem, aí eu vou fazer essa explanação. (E. D17)

Então, assim, ***eu tive a sorte de ter monitores nesse período***. Então, eu estava com dois monitores, três monitores voluntários nesse período. Não no PLE, nos outros semestres. Isso que é obrigatório. Mas obrigatórios. E uma dessas estudantes tinha cursado a disciplina com essa estudante com cegueira. Então, ela já tinha ideia de quais eram os materiais que eram mais acessíveis para ela. (E. D16)

Claro que eu fui fazendo adaptações, assim, na minha... Inclusive na própria avaliação, sabe? Mas ele me disse, professora, não precisa, porque eu uso software tal e ele faz. (E. D17)

Então, eu pessoalmente, com esse aluno específico, não tive problemas, mas poderia ter tido com outra pessoa, com outro tipo de deficiência para a qual eu não tivesse formação, porque a gente não teve suporte, né? (E. D17)

Eu penso que essa experiência de ir construindo com ele, sabe? Isso eu diria que foi exitoso, de mandar o material antes, que foi uma coisa que eu fui construindo com ele, de encaminhar os vídeos antes, por exemplo, tudo isso eu fui construindo com ele. Então, acho que sim, ele avaliou bem a experiência dele com a disciplina, entendeu? (E. D17)

Ele avaliou bem, depois ele me mandou um material bem interessante, ele me mandou um material sobre como lidar com alunos cegos, ele me mandou depois um material bem bacana, produzido por uma outra universidade. Então, acho que foi uma boa experiência, né? (E. D17)

Diante dessas falas é possível apreender que, mesmo diante dos desafios, houve experiências positivas, em que a presença do universitário com deficiência foi benéfica a suas práticas pedagógicas, fazendo com que houvesse uma busca pelo assunto e de maneiras de dar acesso ao conteúdo de suas respectivas disciplinas.

Porém, ao olharmos para essas realidades vemos que algumas aulas deram certo porque o universitário tinha condições materiais de participar das aulas, seja por ter conhecimento das tecnologias e conseguir usá-las, seja por ter acesso aos equipamentos que davam conta das demandas das aulas.

Tal situação se caracteriza pela meritocracia, evidenciando a trajetória de vida para legitimar suas possibilidades. Além de enaltecer o discurso de que todos são iguais, desprezando a diversidade existente na educação.

Segundo Vieira *et al.* (2013, p. 318), a meritocracia é um esforço e conquista do mérito individual, que emerge como um sistema social, político e econômico em que os privilégios são

obtidos pelo mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados, mais competentes, mais talentosos”.

Sendo assim, o sucesso e aprendizado do aluno que teve sua jornada educacional precária se torna cada vez mais distante, e quando isso acontece representam uma exceção. De acordo com Favero *et al.* (2022) essa ideia reforça a noção de que, para alcançar o sucesso, deve-se “fazer por merecer”, quando na realidade as oportunidades são distintas entre os alunos.

Com esses trechos de fala os docentes carregam valores ligados ao mérito, de forma que defendem todos que possuem capacidades iguais para conquistar o sucesso, desconsiderando as desigualdades sociais e históricas.

No Brasil, vivemos uma grande desigualdade social que está presente também na educação, essa desigualdade desemboca em um fenômeno chamado de fracasso escolar. Que por sua vez se mostra presente na vida de universitários com deficiência.

De acordo com Patto (1990), o fracasso escolar pode ser entendido por diversos fenômenos educacionais, dentre eles: evasão, defasagem, repetência, reprovação, dificuldades na leitura, escrita e matemática, baixo rendimento, idade-série, analfabetismo, entre outros.

Desse modo, o sucesso dos universitários com deficiência tornou-se uma condição que depende apenas dos seus esforços pessoais ou talentos. Isso implica em tirar a responsabilidade do governo, instituições e órgãos responsáveis em efetivar o direito e o acesso à educação. Ampliando a desigualdade social e permitindo que a universidade esteja se distanciando de ser um ambiente educacional igualitário e democrático.

4.3.6 In/formação, participação e interação de universitários com deficiência nas aulas em tempos de ensino remoto

Nessa sexta categoria de análise iremos discutir sobre a in/formação, participação e interação nas aulas de universitários com deficiência durante o ensino remoto. De modo a refletir como os cursos e unidades acadêmicas podem ter um envolvimento maior na inclusão desses universitários e como isso pode impactar na participação e interação dentro da sala de aula.

Apresentamos os seguintes trechos das falas dos docentes sobre a falta de informação da presença de universitários com deficiência em suas turmas:

[...] não ter sido informada com antecedência que haveria estudantes com deficiência nas minhas turmas, para tentar adequar melhor meu planejamento a esta realidade. (E. D20)

Primeiro, é preciso que a coordenação informe o professor da existência de alunos com deficiências e de qual tipo para a gente se preparar para saber como atuar da melhor forma possível em termos de proporcionar acessibilidade (respeitar esse direito do aluno). (Q. D11)

Então, esse semestre, eu não recebi nenhuma comunicação por e-mail de que tinha aluno com deficiência. Nos outros semestres, sim, eu recebi comunicação por e-mail. (E. D5)

Por e-mail, dizendo, fulano, fulano, fulano, tem isso, aquilo, pode procurar o NAC. Não procurei o NAC. (E. D5)

Eu não tive essa informação antes, agora, nos dois casos, eram estudantes que não eram do CEDU, entendeu? Aqui no CEDU eu sei que a informação circula, mas foram estudantes que não eram do CEDU, aí eu era professora nova, entendeu? Então, eu não sei se isso foi um impeditivo, mas para responder a sua pergunta com objetividade, não, eu não soube antes, eu soube pelos próprios estudantes. (E. D17)

De acordo com os trechos de fala acima podemos apreender que a Instituição não está tendo o cuidado necessário para fornecer e oferecer subsídios para que a presença do universitário com deficiência não seja marcada pela exclusão dentro da sala de aula. Essas atitudes se reforçam quando na fala dos professores vemos que eles não tiveram a informação da presença de universitários com deficiência matriculados em suas turmas, para que assim, possam pensar em adaptações, estratégias e metodologias que alcance a todos os seus alunos.

Identificar a presença dos universitários que estão matriculados na universidade é uma iniciativa necessária para que uma instituição universitária os possa incluir. Barbosa e Fumes

(2010) destacam que, nesse processo de identificação, cabe aos gestores a tarefa de fazer contato com os alunos e buscar conhecimento sobre as suas necessidades específicas, uma vez que cada aluno é único em suas capacidades e dificuldades.

Desse modo, o desconhecimento da especificidade do universitário impacta diretamente em sua participação e interação no contexto acadêmico. Nos seguintes enxertos podemos apreender da fala dos docentes sobre a interação e participação dos universitários com deficiência nas aulas durante o ensino remoto:

*Uma estudante tinha dificuldades em se concentrar na aula no meet.
(Q. D1)*

*O estudante com autista (leve, mas não tinha diagnóstico oficial) **não interagia nas aulas remotas**, não finalizou a disciplina, arrumou um emprego abandonou. (Q. D3)*

*mas percebo que as estudantes **não têm as condições adequadas para acompanhar as aulas...** (Q. D20)*

*[...] muitas **ausências e pouca interação** com os colegas. (Q. D3)*

*Percebi que o aluno **não lia os textos passados**. **Não realizou as atividades solicitadas**. Todas as vezes que entrei em contato por e-mail perguntando como poderia ajudá-lo, não tive resposta. (Q. D11)*

Acesso e repertório inicial da estudante, não necessariamente relacionado à deficiência. Mas dificuldades acadêmicas. (Q. D22)

Eu estou preocupada com... As alunas que chegaram agora, por exemplo, elas já estão no terceiro período. Uma no segundo, uma no terceiro. E elas estavam muito acostumadas a ter o material já meio que mastigado, entendeu? Então, vai ter acesso ao texto, mas alguém mandava um áudio com resumo do texto. (E. D5)

Eu fico muito pensando em que medida que os alunos aprenderam ou não. Eu ficava surpresa nas aulas quando eles respondiam e falavam, e se comunicavam comigo, muitas vezes no chat, poucas vezes abrindo. Eu ficava pensando, será que eles estão conseguindo entender alguma coisa? Era uma dúvida atroz. E esses alunos com deficiência, eles se manifestavam também, entendeu? No chat, ou mesmo falando e dizendo, ah, eu estou entendendo, eu estou isso, eu estou aquilo, fizeram algumas atividades. Então, eu acho que o meu sofrimento não me deixa ver muito claramente o que foi que aconteceu, exatamente, né? Mas, enfim, acho que eles aprenderam algumas coisas durante a pandemia. (E. D5)

Pela fala dos docentes nós podemos apreender que a participação e interação dos universitários com deficiência no contexto pandêmico foi carregada de barreiras, desde a capacidade de concentração, as condições adequadas para acompanhar as aulas, a não realização das atividades e o acesso e repertório inicial dos universitários ao uso das TDIC.

Toda essa realidade vivida pelos universitários com deficiência é vista pelos docentes nos apontam mais uma vez para situações de exclusão e evasão, o que fica demarcado durante o período pandêmico.

4.3.7 Interlocuções para melhoria da IES em relação à inclusão

Nessa sétima categoria iremos discutir a partir dos trechos das falas dos docentes sobre como a universidade pode ser mais inclusiva para o universitário com deficiência em tempos de pandemia e pós pandemia. A seguir são apresentados alguns enxertos:

Universidade precisa estabelecer mais e melhor sua política de inclusão das PCDs. Isso, num contexto político extremamente desfavorável, é praticamente impossível. Os últimos anos tem sido de retrocesso no investimento público (ESTADO BRASILEIRO) nas políticas sociais. Penso que é necessário estabelecer parcerias com instituições que tem, historicamente, ajudado na "transição" do percurso de PCDs na sua inserção na Universidade. (Q. D10)

*Considero importante a implementação de **políticas públicas** que possibilitem um maior acesso de todas as pessoas. (Q. D20)*

***Institucionalização de políticas que viabilizem:** a conscientização da necessidade de oportunidades para pessoas com deficiência. (Q. D21)*

De acordo com as falas dos participantes, apreendemos que é necessário a efetivação e implementação de políticas públicas de inclusão para uma melhor participação e envolvimento do universitário com deficiência. Destacamos que esses trechos de falas denotam uma visão macro do problema. Mas, o real vivido, isto é, a consideração micro dos docentes sobre as políticas públicas fica a desejar, visto que não apresentam o que vivenciaram e vivenciam.

Segundo Lopes (2009), as políticas de inclusão têm um propósito e funcionam como um dispositivo político a serviço da segurança da população, que, ao estar incluída nos diferentes serviços ofertados pelo governo, faz com que as pessoas se tornem alvos fáceis das ações do Estado.

Essa efetivação é um direito:

O direito à educação é garantido por lei, com uma educação de qualidade para todos, implica, dentre outros fatores, num redimensionamento de todo o contexto educacional, considerando não somente a matrícula, mas, principalmente, a valorização das aptidões e respeito às diferenças. Assim, o resgate dos valores culturais, que fortalecem a identidade e o coletivo populacional, propõe preparar para o enfrentamento de desafio com a oferta da educação inclusiva e de qualidade para todos, sendo respeitadas as características próprias de interesses e ritmos de aprendizagem. Desafio que a educação por seu histórico de homogeneidade e segregação mantido, até então, não está apta para lidar com a diversidade (Hansel; Zych; Godoy, 2014, p. 14).

Desse modo, a educação como direito de todos e para todos, deve se fazer presente no ambiente universitário, assumindo a responsabilidade de tornar todos partícipes do processo de ensino e aprendizagem sem exceções, com base nos direitos previstos nos diversos documentos que garantem esse direito.

Dentre os principais documentos oficiais que permearam essa problemática em nosso país, podemos elencar: a Lei nº 10.436, de 2002; a Portaria nº 3.284, de 2003; o Decreto nº 5.626, de 2005; o Decreto-Lei nº 5.773, de 2006; o Plano Nacional de Educação sobre os Direitos Humanos, de 2007; e o Decreto nº 6.571, de 2008. Importa, contudo, destacar dois documentos nacionais que normatizaram a inclusão do público-alvo da Educação Especial no

ensino superior: de uma parte, o Programa Incluir e, de outra, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI.

Lustosa e Ribeiro (2020, p. 6), em sua pesquisa, ainda trazem exemplos do que pode ser feito para promoção da inclusão na Instituição:

a disponibilização de mobiliários específicos, de profissionais de apoio, de leitores, textos em áudio ou ampliados, intérpretes, disponibilização prévia de materiais escritos, textos digitados ou impressos em Braille, dentre outros apoios e/ou recursos, além de adaptações de espaços, tempo de realização de avaliações ou de instrumentais avaliativos e outras flexibilizações, em reconhecimento da necessidade dos estudantes.

Na pesquisa de Costa e Pieczkowski (2019), desenvolvida com gestores sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, vemos que o aumento desse público na universidade, e suas implicações nas políticas de inclusão, indicam que esse processo não ocorreu acompanhado das transformações necessárias à organização e ao funcionamento das instituições, principalmente no que se refere à formação humana.

De acordo com Cabral e Melo (2017) na literatura encontramos diversos desafios na legitimação dos direitos dos universitários com deficiência. Com isso há um distanciamento entre a efetivação legal e a realidade enfrentada dentro das universidades. Os documentos legais existentes não são suficientes, o que indica uma incipiência de orientações e possíveis caminhos para a implementação e aprimoramento de serviços específicos voltados à promoção do acesso e participação das pessoas com deficiência em contextos universitários.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual determina, como função do poder público, assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Cabe-nos questionar: como as Universidades estão se organizando para legitimar os direitos de acesso, participação, permanência, sucesso e formação, com perspectivas de superar a normatização que persiste em velar e ocultar, as barreiras existentes no processo de construção de um contexto inclusivo no ambiente universitário?

De acordo com Lustosa e Ribeiro (2020), as IES precisam agir com celeridade, visando a superação, retirada e/ou minimização das barreiras. Com isso, devem ser tomadas as necessárias medidas, se for preciso na esfera do direito, visto que acessibilidade é Lei e deve ser cumprida. A realidade da compreensão dos gestores não tem sido essa.

Nisto incluímos aqui as adaptações razoáveis, presente como obrigação no cumprimento da legislação. Para esclarecer: “[...] as adaptações razoáveis podem ser solicitadas não somente

no âmbito do ensino público, como também nas entidades particulares de ensino, não podendo ser recusadas injustificadamente, sob pena de se considerar discriminação em razão da deficiência” (Ferreira, 2019, p. 132).

Nas falas dos docentes temos sugestões para a promoção da inclusão na Instituição:

Para mim, a universidade, primeiro, precisa mudar o pensamento em relação às pessoas com deficiência, em relação à inclusão. A gente precisa mudar o paradigma, sair desse lugar da pessoa com deficiência como uma pessoa em que falta alguma coisa. Então, mudar o paradigma, investir em políticas de inclusão institucionalmente, qualificar o NAC, qualificar outras políticas que tenham aqui, investir em pesquisa, em pesquisa no desenvolvimento de tecnologia para acessibilidade, tecnologias assistivas para determinados tipos de deficiência. (E. D17)

A universidade pode estimular projetos de extensão, ou, por exemplo, no próprio, agora ainda mais com a curricularização da extensão, a curricularização da extensão poderia acionar ou incentivar que se tivesse um processo de curricularização, um projeto de extensão já curricular, que fosse focado no apoio da inclusão desses estudantes que entram. (E. D22)

Primeiro, a universidade precisa reconhecer que é um público novo que está chegando e ela precisa se preparar. Uma vez que ela reconhece isso, ela precisa ter uma coordenação, talvez os núcleos de acessibilidade que já existem hoje, precisam assumir um papel mais de coordenação e menos de prestação na ponta do serviço o tempo todo. Eu acho que vai ser necessário que comece a ter setores, alguém pra coordenar uma série de ações de integração dos serviços tanto internos que já existem pelos núcleos de acessibilidade, como outros serviços que existem ali na rede, às vezes inclusive de saúde, as redes de suporte adicionais que a universidade pode disparar. Inclusive fazer o trabalho ou de produção ou de curadoria de material informativo

para cada nível de gestão. Então, a própria universidade saber, as pessoas se informarem desde coisas mais básicas, vai ter recurso, há alguma fonte específica de financiamento que possa ser acionado para garantir reformas, para garantir a acessibilidade arquitetônica. Há fontes de financiamento para garantir monitores, tutores, auxiliares específicos no suporte para os estudantes que estão entrando. Há necessidade de contratação de mais gente para essa descentralização do suporte à inclusão em cada núcleo ou curso. Então, essa coordenação dessa série de ações que precisam ser feitas precisa ser disparada e alguém precisa ter noção clara de como fazer e quais são essas frentes e como começar a executar cada frente dessa. (E. D22)

A presença dos universitários com deficiência tende a potencializar a consolidação dos direitos desses sujeitos, bem como as lutas e os avanços conquistados, além de favorecer a criação de novas demandas, no entanto, desvela conflitos inerentes à prática institucional e pedagógica e problemas antigos gerando inúmeros impedimentos (Lustosa; Ribeiro, 2020).

Nas falas dos docentes é possível apreender também que não basta apenas os direitos legais, mas é fundamental criar espaços de diálogo, discussões, escuta e partilha para proporcionar possibilidades de inclusão.

Segue os trechos da fala de alguns docentes:

Primeiro compreender o que eles precisam e ir, a partir da escuta e do diálogo, desenvolvendo o processo de forma a inclui-los. (Q. D10)

promover discussões e sensibilizar a comunidade acadêmica para a vivência do cotidiano pelos estudantes, desde sua chegada à universidade, permanência e produção. (Q. D5)

Espaços de escuta dos estudantes com deficiência; Eles são nossos interlocutores potenciais no processo de atendimento de suas demandas... Espaços de diálogos sobre experiências produtivas no processo de inclusão dos estudantes. (Q. D16)

realizar discussões permanentes voltadas ao conhecimento das necessidades das pessoas com deficiência, de modo que elas não sejam tratadas como uma exceção nos espaços formativos; assumir coletivamente em cada curso, unidade acadêmica a responsabilidade pela implementação de ações que contribuam para os processos de inclusão. (E. D20)

A universidade como espaço democrático de construção de conhecimento precisa estar aberta ao diálogo e compreensão dos universitários com deficiência. De modo que, a inclusão é uma ação política, social, cultural e pedagógica, que perpassa pelo reconhecimento de cada pessoa, rompendo com a padronização.

Assim, a valorização e reconhecimento do outro, em sua especificidade, precisa estar posto em nossos ambientes educacionais para promover debates e buscar soluções e estratégias que incluam, visto que “[...] as limitações não estão na pessoa, mas no seu encontro com um contexto que pode intensificar ou minimizar a percepção de que haveria impedimentos intransponíveis” (Baptista, 2019, p.7).

Diante dessa conjuntura, as Universidades devem avaliar como estão acolhendo e atendendo os universitários com deficiência nos mínimos requisitos legais, como também as ações e as políticas de inclusão que estão sendo desenvolvidas. Há um longo caminho a percorrer na construção de culturas, políticas e práticas que se materializem num trabalho efetivo de remoção às barreiras que obstaculizam a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia, independência e empoderamento do estudante com deficiência. É preciso oferecer suporte material, humano e pedagógico aos estudantes com deficiência.

4.4 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Neste tópico continuaremos o nosso movimento analítico-interpretativo e de exposição das análises e interpretações realizadas neste estudo. Além disso, apresentaremos as análises e interpretações que foram sistematizadas por meio dos Núcleos de Significação construídos nesta pesquisa.

O movimento de análise e interpretação ocorreu em diversas ocasiões e em diferentes níveis de aprofundamento ao longo desta pesquisa, a saber: ao participarmos da pesquisa matriz desse estudo (onde as discussões partiam do universitário); durante o levantamento dos participantes através do questionário; ao produzir a construção das categorias de análise de

conteúdo; na produção das informações por meio das entrevistas; ao fazer as transcrições, leituras; e de modo mais aprofundado e sistematizado por meio do procedimento denominado Núcleos de Significação (Aguar; Ozella, 2006, 2013; Aguiar; Soares; Machado, 2015; Aguiar; Aranha; Soares, 2021).

Antes de discorrermos sobre as análises e interpretações que foram sistematizadas por meio dos Núcleos de Significação construídos nesta pesquisa, gostaríamos de explicar algumas informações a respeito do quadro 6, que contém: os Núcleos de Significação e os seus respectivos Indicadores, provenientes da entrevista semiestruturada.

Quadro 6 – Núcleos de Significação e seus respectivos Indicadores

Núcleos de Significação e seus respectivos Indicadores	
Núcleo de Significação 1	<i>“Quando eu recebia estudantes, isso me causava um certo impacto, porque eu pensava, e aí, como é que vai ser, né?”</i> : Significações docentes sobre o universitário com deficiência na educação superior
Indicador 1	Encontro/contato com universitário com deficiência
Indicador 2	Chegada do universitário com deficiência na educação superior
Indicador 3	Aprendizagem e processo formativo dos universitários com deficiência
Indicador 4	Capacitismo e Interseccionalidade
Indicador 5	Informação e acompanhamento do universitário com deficiência
Indicador 6	Potencialidades do universitário com deficiência
Núcleo de Significação 2	Significações sobre a formação docente acerca da inclusão : <i>“Mas a gente também não está preparado. Toda essa inclusão dessa outra leitura, ela não fez parte da nossa formação. E é uma cobrança que às vezes chega para nós em uma situação assim, que a gente nem processou ela.”</i>
Indicador 1	Formação Inicial
Indicador 2	Formação continuada para inclusão
Indicador 3	Sensibilização para inclusão
Núcleo de Significação 3	<i>“eu recebi a prova dela e pensei, putz, eu vacilei demais aqui. Porque eu não podia ter feito a prova dela igual a todo mundo”</i> : Significações sobre a prática pedagógica docente em tempos de ensino remoto

Indicador 1	Estratégias e modificações na prática de ensino durante a pandemia
Indicador 2	Docência na pandemia
Indicador 3	Aprendizagem docente e reflexão da prática
Indicador 4	Planejamento docente
Indicador 5	Ponto de vista dos docentes sobre inclusão
Indicador 6	Sobrecarga e adoecimento docente/ Saúde mental dos docentes em tempos de ensino remoto
Núcleo de Significação 4	“A gente precisa mudar o paradigma, sair desse lugar da pessoa com deficiência como uma pessoa em que falta alguma coisa”: Construindo diálogos que contribuem para a efetivação da Educação Inclusiva
Indicador 1	Serviços e apoio institucionais
Indicador 2	Sugestões para acessibilidade e inclusão na universidade
Indicador 3	Participação da turma no processo de inclusão
Indicador 4	Modelos de ensino

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Para essa dissertação será discutido o Núcleo de Significação 3 – “*eu recebi a prova dela e pensei, putz, eu vacilei demais aqui. Porque eu não podia ter feito a prova dela igual a todo mundo*”: Significações sobre a prática pedagógica docente em tempos de ensino remoto. A escolha por esse núcleo se deu de modo intencional, com o intuito de responder ao objetivo da pesquisa. Os outros núcleos não foram discutidos devido à brevidade do tempo, e também por entendermos que eles serviriam para aprofundar discussões que fizemos com os dados do questionário.

4.4.1 Núcleo de Significação 3 – “*eu recebi a prova dela e pensei, putz, eu vacilei demais aqui. Porque eu não podia ter feito a prova dela igual a todo mundo*”: Significações sobre a prática pedagógica docente em tempos de ensino remoto.

Neste NS discutiremos sobre as significações a respeito da prática pedagógica desenvolvida durante o período pandêmico e na implementação do ensino remoto, trazendo aproximações das estratégias utilizadas e as modificações que ocorreram nesse percurso, além das significações sobre a aprendizagem docente e reflexão da prática.

A constituição do NS nos levou a entender a estreita relação existente entre as práticas pedagógicas docentes e sua formação, seja ela inicial ou continuada, de modo que, a prática pedagógica inclusiva necessita de um profissional que saiba atuar frente às diversidades. Além do mais, o docente é provocado a ser capaz de realizar estratégias de ensino utilizando novas tecnologias da informação e comunicação, de tal forma que consiga trabalhar atendendo a todos os estudantes.

Analisando os pré-indicadores deste NS, constatamos que a prática pedagógica ainda é estruturada em ações excludentes que desconsideram as especificidades do universitário. 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 trouxeram mediações de maneira excludente, limitando uma 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, nesse caso a internalização dos saberes 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.

Sob os pressupostos vigotskianos, compreende-se que o homem é um ser social que se constitui dialeticamente por meio das constantes relações e interações em seu meio; nas palavras de Meira (2007, p. 47), “isto significa compreender a relação entre o sujeito psicológico e o contexto histórico, resgatando o sentido subjetivo e pessoal do homem, mas situando na trama complexa das relações sociais”. Por isso,

Considerando o homem como ser social, em constante (transform)ação dialética em seu meio, o Ensino Superior brasileiro só pode ser compreendido a partir das relações estabelecidas entre seus múltiplos agentes. Tal compreensão demanda uma análise aprofundada de sua estruturação histórica, social e culturalmente situada e que engloba suas singularidades [...] (Faria et al., 2020, p. 222).

A partir disso, durante a pandemia foi necessário adaptações, estratégias docentes para tentar incluir os universitários com deficiência. Esse contexto se deu de forma dialética, diante das relações e interações com o meio. 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.

Para contribuir com o entendimento das estratégias de ensino numa perspectiva inclusiva trazemos o conceito de Fiorini e Manzini (2018, p. 184), sobre estratégias de ensino,

estratégia de ensino é definida como toda ação do professor no momento de ensino ou de avaliação, sendo flexível, passível de ser modificada caso se constate a não funcionalidade para o aluno, levando em consideração as características da deficiência, as potencialidades do aluno e o objetivo da atividade.

Logo, as estratégias de ensino se pautam da ação docente, de modo que seja intencional, e precisa ser flexível, levando em consideração as particularidades e individualidades dos universitários, executando assim, a inserção na construção do conhecimento, sem deixar de lado as realidades sociais que cada estudante carrega, sobretudo no tempo da pandemia.

As estratégias estão inseridas dentro da prática pedagógica que se pauta no fazer pedagógico, não somente ao momento dentro da sala de aula, mas, sobretudo, ao processo de planejamento e avaliação. Por essa linha de raciocínio, relaciona-se com as atividades didáticas, abrangendo o cotidiano do trabalho docente em seus processos de ensino-aprendizagem.

Pensando nas práticas pedagógicas, de acordo com Franco (2016), é possível compreender que as práticas pedagógicas possuem diversos contextos formativos e são fatores que devem ser trabalhados na Educação Superior, para que na Educação Básica se vejam os resultados de um processo de ensino e aprendizagem transformador.

O docente é transformado pela ação e reflexão pedagógica à medida que leciona e medeia o conhecimento. Com isso, os novos docentes, a partir da experiência na sala de aula, podem ser capazes de ressignificar e transformar sua prática, mesmo que ela seja imbricada de dificuldades e desafios.

Franco (2016, p. 547) completa a definição da prática pedagógica quando diz que:

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. O professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno.

O contexto pandêmico descortinou a necessidade de uma sistematização na prática pedagógica, evidenciando as dificuldades que os docentes vivenciaram em suas salas de aulas com o uso de recursos digitais e a presença de universitários com deficiência. Sendo necessário a criação de novos mecanismos de ensino, que levasse também em consideração os conhecimentos para além daqueles fundamentais da disciplina.

Desse modo, para iniciarmos a explanação de nossa análise neste Núcleo, apresentamos a seguir algumas falas dos participantes, no tocante a adaptações, modificações pedagógicas:

Eu tentei adaptar o material, e como era remoto eu não botei muita leitura, eu coloquei coisas mais de vídeo, coisas nesse sentido que pudessem ser úteis para a realidade dos alunos, para todos. (D5)

*Todo esse processo de adaptação do material, do AVA, a demanda que foi passada para o monitor foi toda transformada por conta da demanda dela, **senão eu não teria feito nenhuma das adaptações que eu fiz. Muito provavelmente eu não teria feito. (D22)***

*Agora, o que eu fiz nesse processo, especialmente junto com ele, foi o que eu te disse. Eu fui tentando não usar muitas imagens, fui usando, quando eu usava imagem no slide, eu usava imagens que eu conseguia explicar facilmente, né? [...] não usava aquele tipo de imagem que demanda uma interpretação subjetiva, né? Porque aí, como eu tinha que fazer uma audiodescrição, eu precisava de imagens que fossem auto descritas sem muita subjetividade, vamos dizer assim, né? Tem um coração de tal cor na frente, tem não sei o quê. Então, eu fui procurando esse tipo de imagem e também vídeos, né? **Coisas que em outras situações eu não me preocuparia, aí eu precisei me preocupar.** De buscar um vídeo e procurar várias versões para encontrar uma versão com audiodescrição, então eu mandava, isso eu esqueci de lhe dizer antes, eu mandava para ele, **alguns materiais eu mandava antes para ele, tipo vídeo, essas coisas eu mandava antes**, lembrei agora. Que era para ele poder acessar antes da aula, né? Eu tinha combinado isso com ele, porque também para ver se ele tinha tempo, se era possível, né? **Para não responsabilizar esse estudante.** Mas ele disse, não, professora, pode mandar, não sei o quê, então eu sempre mandava material antes para ele. (D17)*

*Então, o próprio Ava que eu usava, **eu precisei ajustar, precisei fazer, refazer, incluir sumário, ver se os links, incluir a audiodescrição de imagens, precisei fazer esse trabalho, né?** E tive que aprender a fazer isso durante o processo da disciplina, né? Que era bastante desafiador.* (D22)

*Todo esse processo de adaptação do material, do AVA, **a demanda que foi passada para o monitor foi toda transformada por conta da demanda dela, senão eu não teria feito nenhuma das adaptações que eu fiz. Muito provavelmente eu não teria feito.*** (D22)

*Acho que alguns aprenderam algumas coisas, eu tentei diminuir, ver o que é que importava mesmo, né? **E tentei adaptar os materiais.** Mas sempre fica um gosto de... **não estou tão satisfeito. Eu ando insatisfeita. Sempre. Mas sempre com essa coisa de não está tão bom, a gente não está chegando lá,** está faltando alguma coisa, entendeu?* (D5)

*Além de criar toda a disciplina no AVA, eu fiz, eu acho, um curso com o Leonardo sobre o Moodle, pensando a inclusão das tecnologias assistíveis. Então, **criei o guia do estudante,** que foram coisas que eu acabei perdendo de usar depois, sabe? **Mas eu tentei um pouco trazer essa acessibilidade nos materiais.** Os materiais que estavam digitalizados, eu tentei incluir outros materiais complementares pra que esses estudantes acessassem. E... Funcionou... O que funcionou também? Eu criei um drive com os materiais, para além do AVA. Todo o material estava no drive. Pensando um pouco nessa experiência que ela relatou de ela ter que ir lá e baixar... Então, eu tenho muito suporte dos estudantes.* (D16)

*Apreendi demais. Apreendi, eu refiz uma parte importante da análise de acessibilidade no material, né? **Apreendi que a acessibilidade web, às vezes, não é suficiente, ou seja, a expectativa de que a pessoa vai***

conseguir avançar naquele trabalho ou ter acesso da informação, você apenas garantindo a parte digital, a acessibilidade digital não é suficiente, né? Então, pensar que, muitas vezes, mesmo nos contextos mais à distância, algo similar como esse vai ser necessário ter um trabalho presencial, em algum contexto, sabe? Não substitui. (D22)

As significações apreendidas nas falas dos docentes apresentam as adaptações e modificações na prática pedagógica, desde o processo de adaptações de materiais, como texto, vídeos, audiodescrições, como também na adaptação e reestruturação do ambiente virtual de aprendizagem.

Os docentes produziram adaptações e modificações para a inclusão, salientamos a diferença que existe entre adaptação e acessibilidade. A adaptação ou modificação acontece em decorrência de um fator específico, diante da necessidade que surge naquele momento, no caso em questão todo o contexto de pandemia e ensino remoto. Já a acessibilidade é a mudança na raiz do problema, é uma ideia que ultrapassa a uma simples adaptação que o período pandêmico impôs, mas que reconstrói a perspectiva inclusiva do ambiente de uma maneira completa.

Toda essa nova realidade na educação propôs que, ao menos, houvesse adaptações no uso das tecnologias, pois foi a única maneira na continuação das aulas. Essa modificação nos atenta que não basta garantir a acessibilidade no uso dos recursos digitais, mas em primeiro lugar é preciso saber se a pessoa consegue acessar aquele recurso.

Neste ínterim, as práticas pedagógicas interferem no processo de ensino e aprendizagem para um melhor desenvolvimento dos universitários frente a sua formação acadêmico-profissional. Quando existem limitações dos docentes na Educação Superior em relação às práticas pedagógicas a inclusão é prejudicada. Visto que, para incluir, é essencial a eliminação de barreiras, desde o currículo, projeto pedagógico de curso (PPC), infraestrutura e comportamentos atitudinais, quando isso não acontece na prática, a inclusão não está acontecendo e consequentemente as práticas pedagógicas são limitantes (Souza *et al.*, 2022).

Cabe destacar na fala de alguns docentes que as adaptações e modificações só ocorreram devido a presença desse universitário, caso não estivesse teria continuado com práticas antigas. As modificações e adaptações no fazer pedagógico têm como objetivo alcançar todos os alunos da turma (mesmo que seja só por aquele período ou disciplina), sejam eles com algum tipo de deficiência ou não. Isso nos mostra que não há um preparo para inclusão, e que não é uma

demanda que o professor espera que chegue nele, sendo contrários à realidade do aumento no número de acesso de estudantes com deficiência na educação superior.

Um aspecto que precisamos levar em consideração para a adaptação e modificações nas práticas pedagógicas é o planejamento, sem planejamento não há condições de promover e oportunizar o conteúdo da disciplina, pois a prática pedagógica precisa ser intencional, e para ser intencional precisa haver um bom planejamento. Sobre o planejamento, vejamos as falas do docente:

Só que, claro, quando isso acontece é no período da matrícula, ou seja, o semestre está posto, e geralmente a gente já planejou esse semestre. Então, como é que você vai replanejar, que foi um pouco o movimento que eu acabei fazendo, e aí, claro. (D16)

Mas um dos maiores desafios para mim foi esse tempo, que é um tempo que não lhe dá mobilidade para se organizar. (D16)

Só que eu acho que a gente vive aqui na UFAL um cenário muito desafiador, que é ter 15 dias de recesso. Então, como é que um professor que trabalha quatro meses, tem 15 dias de recesso, ele consegue repensar o seu material? Procurar novos materiais? Não consegue. (D16)

Então, por exemplo, se eu sei que a estudante, Maria, ela está nesse período agora, então é muito provável que Maria possa avançar para o próximo período. Então, ela pode avançar e ela pode não avançar. Mas é importante que os professores que estão nesse circuito desse semestre, eles já sejam mobilizados no sentido de acionar o NAC, no sentido de pensar qual é a demanda desse estudante, no sentido de conversar com professores pelos quais esse estudante já passou e se adaptou aos recursos que têm sido utilizados. (D16)

Mas eu acho que ainda falta nessa rede de apoio, por exemplo, quando eu falava que se o estudante está matriculado em cinco disciplinas, por

que a gente não se reúne esses cinco professores e conversamos sobre a situação desse estudante. Ah, o que é que tem funcionado no processo avaliativo? O que é que ele tem respondido bem em termos de materiais que são adequados para esse estudante? E aí a nossa dinâmica de trabalho ela possibilita isso, né? (D16)

eu acho que só teve um pouco de solidão pensando na história dos colegas, de saber das experiências que outros tiveram, né? Que funcionou. Eu acho que a gente poderia ter essa troca com mais fluidez. (D16)

*Por exemplo, desde que eu estou no Cedu, no mínimo, eu fico com 16 horas de aula. Então, são quatro turmas. E as turmas do cedu, **esse semestre tem uma das menos, tem 45 estudantes.** Então, não é só esse estudante ou não são só esses estudantes naquele semestre. Também. **Então, eu acho que isso dificulta um pouco de você estar trocando, de você estar indo e buscar.** (D16)*

Ao fazermos uma análise interpretativa dessas falas em destaque torna-se possível dizer que os docentes enfrentaram dificuldades no planejamento do semestre, visto a ligeireza no retorno às aulas de maneira remota e do novo modelo de ensino, sem o tempo hábil os docentes relatam que não conseguiram planejar.

De acordo com Brisolla (2020), a prática pedagógica não pode ser uma atividade desenvolvida sem planejamento e intencionalidade, mesmo que o docente tenha profundo conhecimento de sua disciplina. Ademais, a prática docente é constituída das dimensões pedagógicas e político-sociais e do compromisso docente com desenvolvimento do seu trabalho. Aqui se coloca a questão do planejamento como elemento valoroso para o desenvolvimento do trabalho docente, enquanto ação pedagógica crítica e transformadora.

O planejamento não pode ser percebido de maneira mecânica, desvinculado da realidade social. Envolve a reflexão-ação de planejar, definir os objetivos e contextualizar frente ao vasto universo de conhecimentos/disciplinas, realidade e saberes, sendo um processo dinâmico e contínuo que demanda empenho docente e reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica.

Nesse sentido, o planejamento corresponde ao conjunto organizado de intenções/ações que busca alcançar determinado objetivo.

Sendo o planejamento um elemento fundamental na prática pedagógica, sem ele o processo de inclusão se torna ainda mais dificultoso e cheio de barreiras. Apreendemos que os docentes trazem em suas significações que o planejamento não acontece porque a universidade não dá condições mínimas de tempo, além da falta de diálogo entre os professores do mesmo curso, que terão universitários com deficiência nas suas turmas. Sem contar o fato da quantidade numerosa de alunos que normalmente estão matriculados, principalmente nos primeiros períodos.

Nesse contexto, Silva e Miguel (2020), apresentam em sua pesquisa as dificuldades que os docentes enfrentam no processo de planejamento, adaptação e prática pedagógica para os universitários com diferentes características.

Na prática habitual, os professores se deparam com salas de aula superlotadas, por vezes em ambientes e condições adversas, lecionando para alunos dos mais diversos perfis, cada um segundo suas necessidades e realidades. Nesse contexto, torna-se uma importante ferramenta a adoção de novas práticas pedagógicas, visando mudanças e atualizações de conceitos, de modo a proporcionar um espaço de maior interação e acesso ao conhecimento. [...] Com a construção de um currículo flexível e adaptado à realidade dos estudantes, objetiva-se não apenas a permanência desses alunos em sala de aula, mas sobretudo um real avanço do potencial de aprendizado destes. Para os gestores deste processo de ensino aprendizagem, representa um desafio desenvolver estratégias inclusivas e significativas que possam abranger todas as modalidades de ensino. (Silva; Miguel, 2020, p. 881).

A realidade docente é marcada por condições adversas, que acabam impactando em suas práticas pedagógicas, mas ao mesmo tempo essas condições adversas colocam o docente em um movimento progressista em direção a novas práticas, eliminando as barreiras, visando uma nova perspectiva inclusiva e oportunizando o sucesso do universitário com deficiência.

Diante da fala dos docentes podemos inferir que o planejamento pode ser feito com toda a unidade acadêmica que recebe esse universitário, não se restringindo apenas ao planejamento do docente, mas que quebre os muros das disciplinas e sejam compartilhadas as práticas que tiveram êxito, os materiais que funcionaram, as práticas significativas.

Coadunando com essa discussão, ressoa-se aqui a denúncia feita por Pimenta e Anastasiou (2014, p. 113) de que “estamos acostumados a processos de planejamento, execução e avaliação das atividades de forma individualista e solitária”. A resistência em incorporar outras metodologias, processos de planejamento coletivos, e avaliações sem critérios reflete

uma prática pedagógica permeada de problemas que jamais podem ser resolvidos à luz da improvisação.

As práticas não se encerram no planejamento, mas partem do planejamento em direção a sala de aula, até o momento final da disciplina que culmina no processo avaliativo, desse modo, continuando as discussões sobre as práticas pedagógicas, uma grande modificação que ocorreu durante o período pandêmico de acordo com os docentes foi a avaliação, apresento aqui algumas falas que indicam as modificações que foram necessárias, algumas com êxitos e outras com aprendizados.

*Então, eu tenho que também pensar outra forma de avaliação e pensar como que eu posso acompanhar. Certo que os alunos que são tímidos. Como é que ela acompanha uma pessoa que é tímida e que não fala em aula? Eu sei se ela está aprendendo ou não. E se ela não consegue falar? **Daí eu crio estratégias.** Por exemplo, eu uso o Moodle. **Eu boto atividade pra escrever, eu boto atividade pra fazer em aula individual e em grupo. Eu tenho criado uma diversidade de coisas pra ter acesso aos alunos nas suas diferenças.** (D5)*

*A avaliação é isso, eu fiz atividades diversificadas e isso ajudou pra avaliação [...] então voltando, na pandemia, a questão da avaliação, **usei avaliações diversificadas e isso eu acho que foi bom.** (D5)*

*Com relação à avaliação, eu acho que isso daí, pelo menos, **avançou um pouquinho mais por conta do auxílio do monitor.** O monitor conseguia fazer essa adaptação pelo menos de apresentação oral, fazer a discussão e passar para mim os critérios. Apesar de que eu acho que uma das coisas que eu precisaria hoje deixar mais claro para o futuro e, inclusive, compartilhar com os colegas, é uma rubrica dessa avaliação em termos de treinamento para o monitor. (D22)*

*E aí, o que eu fiz com ela? Eu ampliei a prova. Fiz uma prova. **E me marcou muito, porque eu ampliei a prova, mas mesmo ampliada, ela não conseguia ler.** Então, eu li a prova com ela e fui lendo a prova com*

ela. Só que, na minha, ainda ingenuidade, eu fiz a mesma prova. Então, eu fiz uma prova com parte de marcar e com parte para dissertar. E eu contava que ela tinha, pelo menos, visto ou ouvido, os materiais que estavam disponíveis em áudio. E eu não tenho ideia se ela ouviu também. Porque eu fui lendo a prova para ela e ela foi marcando o que era de marcar. Claro que ela não acertou tudo, mas ela conseguia captar algumas coisas das minhas aulas, das discussões. (D16)

A avaliação da aprendizagem é um tema desafiador e a avaliação de universitários com deficiência é ainda mais complexo. A avaliação da aprendizagem ainda é uma questão complexa no processo pedagógico e, foco de investigação e estudo tanto na modalidade de educação presencial quanto à distância.

O termo avaliação, segundo Luckesi (2011) está relacionado a “dar valor a...”, atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de uma ação. Referido autor propõe a avaliação de forma mais democrática, ou seja, não apenas um processo que quantifique a aprendizagem, mas deve ser assumida como instrumento de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, objetivando tomar decisões para avançar no seu processo de aprendizagem.

Os docentes trazem em suas significações que a avaliação precisou passar por ajustes, não deu para avaliar da mesma forma, com os mesmos métodos, foi necessário o uso de novas estratégias, de modo que alguns trazem como experiência positiva a diversificação no processo avaliativo, trazendo várias situações e possibilidades, outros docentes tiveram o auxílio de monitores que facilitou o contato e a forma de avaliar os universitários.

Porém, não houve apenas êxitos no processo avaliativo, diante da fala dos docentes, apreendemos que a avaliação trouxe algumas práticas negativas, pois não é o fato de se fazer mínimas adaptações que a inclusão irá acontecer e que o aluno terá sucesso no processo avaliativo. Para que o universitário tenha mínimas condições de realizar e participar ativamente do processo avaliativo, deve-se levar em consideração todo percurso formativo, de modo a saber se o universitário teve acesso ao conteúdo da disciplina.

Em face do exposto, Luckesi (2006, p. 34) postula que a avaliação da aprendizagem “[...] não será um ato pedagógico isolado, mas sim um ato integrado com todas as outras atividades; enquanto se ensina, se avalia, ou enquanto se avalia, se ensina”. Nessa perspectiva, a prática da avaliação da aprendizagem estará a serviço do desenvolvimento pleno do estudante.

Na Educação Superior, e de modo particular, a avaliação da aprendizagem de universitários com deficiência, tem sido algo desafiante para os docentes, visto que isso é uma de suas atribuições, desse modo, Luckesi (2011) adverte sobre equívocos nas práticas pedagógicas avaliativas, que na maioria das vezes se constituem em avaliações classificatórias por meio de provas e exames, no qual acaba selecionando aqueles que conseguem avançar na disciplina e aqueles que ficam retidos.

Ao longo dos anos a avaliação foi ganhando uma característica negativa na visão dos alunos, entendido como algo punitivo, castigador. Segundo Luckesi (2000), essa percepção negativa da avaliação pode ser transformada à medida que a formação docente for direcionada para a inclusão de novos modelos, oportunizando um novo desafio.

Hoffmann (2015) afirma que para uma perspectiva de educação inclusiva a avaliação precisa ser mediadora da aprendizagem, e não ter caráter classificatório, comparativo, seletivo e excludente. Conforme a autora, “uma concepção mediadora tem por finalidade observar, acompanhar, promover melhorias de aprendizagem. É de caráter individual (não comparativa) e baseia-se em princípios éticos, de respeito à diversidade” (p. 1).

Assim, diante do contexto da presença cada vez maior de universitários com deficiência na educação superior, se faz necessário a utilização de meios avaliativos que promovam a inclusão e a aprendizagem desse alunado. Com isso, Luckesi (2011, p. 2015) define a avaliação da aprendizagem:

[...] como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. [...] A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão.

Ao discutir a avaliação de universitários com deficiência está implicado o tensionamento do próprio processo de inclusão, porém,

[...] tensionar a inclusão em suas múltiplas facetas não significa defender o retorno à forma como pessoas com deficiência foram predominantemente tratadas até um passado recente: mortas, segregadas, excluídas da sociedade e da vida, visualizadas pelo prisma do exótico, do estranho ou da invisibilidade. Tampouco significa que devemos esperar que algum “iluminado” diga como se faz a verdadeira inclusão, mas provoca a pensar que os caminhos da inclusão e da docência são desenhados no caminhar, no encontro com o novo, com sujeitos diferentes e que exercem a profissão a partir de distintas perspectivas (Pieczkowski, 2014, p. 189).

A partir dos pressupostos compreende-se que a avaliação é um instrumento que atende não somente às questões pedagógicas, mas também às intenções políticas, econômicas e sociais

imbricadas na tendência ou abordagem de ensino que se segue. A avaliação da aprendizagem, como componente curricular, revela no seu modo de avaliar e no seu objetivo aspectos ideológicos que estão presentes nas instituições de ensino (Monteiro; Wu, 2018).

Desse modo, procuramos ressaltar a avaliação da aprendizagem a partir da experiência da diferença, quando as relações de poder e saber, presentes nas práticas avaliativas, são resignificadas. E isso permite às instituições de ensino repensarem nas formas de avaliação.

Com isso, pudemos apreender que os docentes carregaram durante o período remoto, situações de dificuldade em relação à prática pedagógica, que não se resume só no momento da execução da aula, mas se dá no processo de planejamento e avaliação. Seja com o uso de novas estratégias, adaptações ou mudanças.

Em contradição a maioria dos docentes que modificaram, adaptaram sua prática pedagógica, houve um docente que não mudou nada, segue a fala dele:

[...] analisando de maneira muito sincera, eu não lembro, não acho, eu vi nenhuma grande mudança substancial na minha metodologia, não percebo essa mudança, eu mantive a metodologia com o cuidado de lembrar que existiam na minha sala essas pessoas. Então, essas pessoas existiam e eu tenho que considerar a existência delas. Mas eu não mudei a minha metodologia, não. (D20)

O fato de não modificar a metodologia faz com que reflitamos e busquemos ir além da aparência, pois o fato de não haver modificações nos inquieta, visto a necessidade que o período impôs. Sendo assim, a inclusão para que seja efetiva eu não posso simplesmente saber que “existe” essas pessoas na sala, mas eu preciso fazer com que elas sejam incluídas, com o direito que tem, de ter acesso a tudo que a disciplina pode oferecer. Não modificar a metodologia é manter com métodos arcaicos de educação, na qual se utiliza critérios meritocráticos. Esse tipo de fala apresenta para nós o reforço de um discurso capacitista e excludente que colocará no aluno a responsabilidade da aprendizagem, sem ao menos dar condições dignas de acesso.

Destacamos a fala de um docente, quando afirma que:

Mas a gente ainda não se adequou porque a gente quer continuar formando um perfil de estudante que não é mais o que a gente recebe. (D16)

Essa é a nova realidade educacional, não temos mais os mesmos sujeitos, padronizados, homogêneos, temos hoje turmas heterogêneas, plurais, diversas. E o professor precisa entender esse processo de mudança e adaptação. Repetir as mesmas práticas é colocar em condições precárias aqueles que não se adequem a metodologia.

Nesse caso, requer dos docentes uma reflexão da prática, pensar naquilo que tem feito. A inclusão não é um processo que só acontece para os excluídos, mas ele possibilita um melhor entendimento daqueles que já estão inseridos no processo. Por que só incluir quando se tem universitários com deficiência? Por que só modificar ou adaptar quando tiver universitários com deficiência? A responsabilidade de incluir é só dos professores ou estudantes que se dedicam a essa causa? Enquanto docente, o que eu não tenho feito para manutenção e continuação dos universitários com deficiência na educação superior?

Esses questionamentos nos instigam a pensar naquilo que tem sido feito nas universidades, de modo particular, no fazer docente. Pois no caso da pesquisa em questão, estamos estudando docentes formadores de outros docentes, que atuarão na educação básica do estado e serão responsáveis pela continuidade da sociedade.

Se os universitários não são provocados a pensarem em suas práticas, serão fadados a repetição e acumulação de práticas antigas, que não se encaixam mais no cenário educacional. Brisolla (2020, p.77) em sua pesquisa que teve com o objetivo de discutir a relevância de uma prática pedagógica comprometida com a práxis social, traz em seus resultados que,

[...] as práticas pedagógicas emergem da práxis e, portanto, operam a partir da relação crítica e reflexiva que se estabelece entre os sujeitos, as intencionalidades e as formas de organizar e planejar, interdisciplinarmente, os conteúdos por meio das metodologias ativas. Constata-se, assim, que a mudança da prática pedagógica se efetiva no trabalho coletivo consciente, intencional e integrado.

Para continuação da discussão os docentes trazem em suas falas a respeito disso as seguintes considerações:

Depois, fiquei pensando, mas eu só preciso fazer quando ela está. Por que eu só preciso fazer quando ela está? E aí, é interessante para a gente ir pensando no nosso fazer também. Que para mim era algo eu ia falar, falava, falava. Quem estava vendo, estava vendo, mas eu não estava vendo. Então, ela estava me escutando apenas, mas quem estava vendo conseguia também ver o que estava no slide. Que não

*necessariamente era apenas o que eu falava. **Então, assim, me marcou muito quando ela falou que ela estava no curso e era a primeira vez que estava acontecendo.** (D16)*

***É mais que a gente repensa a nossa prática.** Talvez, na pedagogia, a gente tenha mais flexibilidade nesse processo de repensar a nossa prática. Do que em outros cursos. Mas acho que a gente precisa encarar isso também como um elemento pra nós. De formação e de reflexão, no final das contas. **Não preciso só me envolver com debates e trabalho com estudantes ou faço pesquisa sobre deficiência.** Preciso entender que essa é uma questão minha também. Afinal de contas, **a gente vive dentro de uma sociedade que é plural.** (D16)*

*Eu acho que o que dava certo, assim, quando os alunos falavam alguma coisa, quando davam feedback, é isso de utilizar... eu tenho um conteúdo, **e utilizar diversos materiais pra dar conta do conteúdo e cada um se apropria do jeito**, sei lá. Bota um vídeo, bota um texto, bota um chat, é como é que é? E acho que isso sim, acho que **trabalhar de diversas formas com um conteúdo, isso... acho que valeu.** (D5)*

*Então, eu acho que foram sempre desafios, mas não sei se eu tenho eu não consigo lidar com a coisa e achar que ela vai passar. Eu preciso encarar. **Então, eu precisava encarar esses desafios, porque eu também entendi que aquele momento não seria o único.** Então, eu percebi que eu iria ter outras situações em que eu iria lidar com estudantes com diferentes demandas. E aí, fugindo um pouco do espectro, mas eu acho que uma das situações que mais me angustiaram foi ter um estudante autista que eu não consegui vê-lo permanecer no curso [...] E eu ainda hoje sofro muito, porque fiquei pensando o que não fizemos, no final das contas, pra viabilizar a manutenção dela no curso. (D16)*

As significações apreendidas pelas falas dos docentes nos indicam que pensar a prática e entender que vivemos em uma sociedade diversa e plural com diferentes demandas, faz com que os docentes pensem e ajam de maneira inclusiva.

Conforme Garcia (1999, p. 73),

O pensar sobre a ação não pode se dar num vazio. Essa atitude cria, por si mesma, a necessidade de resgatar da prática a teoria ou os fragmentos de teoria que a embasam. Assim, a prática de pensar na prática e de estudá-la leva o docente à percepção dessa e do conhecimento anterior que possuía da mesma e que, de modo geral, envolve um novo saber. Pode-se dizer, portanto, que este é um momento de extrema importância na formação do professor, pois permite o avanço sobre o seu fazer e sua ressignificação.

Diante do exposto, apreendemos que mais do que transmitir conteúdos programáticos, os docentes precisam refletir em sua prática e formação, essas contribuem para uma análise crítica da sua ação. Possibilitando entender a necessidade de buscar avanços nos pontos que trazem algum tipo de defasagem, de modo que atualizem seus conhecimentos teóricos e busquem entender a dinâmica relacionada aos universitários com deficiência.

Nesta idealização, o docente necessita reconhecer que é pela reflexão da sua ação que construirá novas formas de fazer e de enfrentar os desafios diante das práticas pedagógicas na concepção inclusiva.

Quanto a concepção de prática pedagógica inclusiva, Pimenta e Anastasiou (2014) apontam que é preciso requer abertura para novas formas de ensinar e aprender e isso demanda dialogicidade, que estimule a ‘ensinagem’. Em seus argumentos, as autoras sinalizam que o ensino concebe uma relação de troca contínua entre o docente e o estudante no processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, podemos apreender, diante da explicação das autoras e as falas dos docentes, que as práticas pedagógicas podem ser compreendidas em sua totalidade e desenvolvidas no coletivo. Dessa forma, é preciso que os docentes estejam convencidos da sua responsabilidade social, dado que a prática docente significa estar vinculada ao fazer pedagógico fundamentado e de forma intencional, por isso, insiste, busca, dialoga, mesmo com as dificuldades que encontra nos espaços de aprendizagens.

Diante dessas explicações sobre prática pedagógica dos docentes e a realidade vivenciada por eles durante o período da pandemia, foram produzidas novas significações para o conceito de prática pedagógica. Costa, Modica e Dos Santos (2020, p. 131), apresentam esse novo processo de constituição da prática pedagógica:

Esse processo de ressignificação requer um repensar dos fazeres, das estratégias, das práticas em sala de aula. É preciso constituir diversas formas

alternativas de exposição do assunto estudado, de estratégias, de recursos, e ainda, utilizar várias maneiras de conduzir uma explicação de um conteúdo, para que estes estudantes pratiquem o ato educativo, desenvolva suas potencialidades de forma compensatória e assim, construam seu próprio conhecimento. Nesta concepção, o docente precisa reconhecer que é por meio da reflexão de sua ação que também construirá novas formas de fazer e de enfrentar os desafios diante de práticas pedagógicas inclusivas.

Portanto, de acordo com as autoras supracitada, promover uma educação considerada inclusiva não é apenas uma questão de encontrar profissionais ou recursos diferentes, mas, sobretudo, lançar um novo olhar sobre as práticas pedagógicas, a equipe e os recursos disponíveis, por meio de um trabalho coletivo e de estratégias reflexivas, compreendendo que de acordo com Rodrigues (2008, p. 10), “[...] o professor é o principal recurso no qual a educação inclusiva deve-se apoiar [...]”. Ele é o agente mediador e moderador do processo de aprendizagem, cabendo-lhe a tarefa de acolher, planejar e executar as melhores e mais adequadas condições para a apropriação do conhecimento de todos os estudantes.

De modo que, as possibilidades se alargam quando se constrói o processo inclusivo em colaboração, junto com os universitários. Vejamos os seguintes trechos de falas dos docentes que indicam isso:

E eu disse, desde o primeiro momento, assim, quando ele me falou, antes da disciplina começar, que ele era um estudante cego, aí eu disse, olha, vou precisar da sua ajuda, me ajuda a te ajudar, um pouco assim. (D17)

Eu penso que essa experiência de ir construindo com ele, sabe? Isso eu diria que foi exitoso, de mandar o material antes, que foi uma coisa que eu fui construindo com ele, de encaminhar os vídeos antes, por exemplo, tudo isso eu fui construindo com ele. Então, acho que sim, ele avaliou bem a experiência dele com a disciplina, entendeu? (D17)

*Então, eu acho que esse é um movimento que eu tenho feito. **Primeiro, eu contato o aluno, vejo a demanda do aluno.** Se eu dou conta da demanda, se eu não dou conta da demanda. Embora eu possa estar achando que eu estou com a bola muito alta, eu estou com a bola muito murcha. (D16)*

Pensando na minha experiência, eu acho que eu tenho feito esse movimento de tentativa e erro. Funciona, não funciona. Não vai, não vai. Então, é o movimento de tentativa e erro. Claro, talvez uma chave mais individualizada. E talvez tenha a ver com a minha dinâmica de trabalho, que não favoreça tanto interações. (D16)

*Claro que eu fui fazendo adaptações, assim, na minha... **Inclusive na própria avaliação, sabe?** Mas ele me disse, professora, não precisa, porque eu uso software tal e ele faz.*

Então, eu fui entendendo ali qual era a especificidade dele e fui me adaptando e eu sempre conversava com ele, assim, no fim da aula, no começo da aula, eu sempre falava, fulano, olha, o que você acha que eu posso fazer? Tá dando certo, assim, não sei o quê? E aí funcionou, sabe? (D17)

***Mas eu podia também ter tido uma conversa honesta com ela, né?** Não sei o quanto ela ia aceitar essa conversa, né? De saber quais os materiais ela conseguiu acessar. **Porque aí, embora a maior parte dos materiais, então eu comecei a incluir podcast nos meus materiais, eu comecei a incluir vídeos nos meus materiais, né? Alguns como complementares, justamente para que esses estudantes acessem, né?** Outros como obrigatórios, então tem materiais da minha disciplina que são podcasts, que são vídeos com entrevistas com os autores, né? Que isso foi também função desse contexto. (D16)*

Diante das falas dos docentes podemos apreender que o contato com o universitário com deficiência, seguido do entendimento da sua demanda e da escuta das suas reais necessidades, fazem com que o ensino e as práticas pedagógicas tenham êxito. Essa construção em conjunto faz total diferença no processo inclusivo, pois por mais que seja na tentativa e erro, há uma aprendizagem para ambas as partes.

É esse olhar diferenciado, no sentido de observar a individualidade do universitário, que se consegue oportunizar, mesmo que de maneira mínima, um processo de aprendizagem equitativo do conteúdo, é isso que os docentes dizem:

Eu aprendi que eu preciso olhar para a minha sala, olhar para os meus alunos, sejam eles com deficiência ou sem deficiência, com o real interesse de escutá-los, sair um pouco daquela preocupação muito grande com o cumprimento do plano de ensino e do plano de aula, não que eu vá negligenciar, mas entender de fato o que é que pode ser relevante nesse processo formativo, dentro das reais possibilidades com as quais eu me deparo cotidianamente. (D20)

Isso fez com que, por exemplo, eu me matriculasse em cursos, e aí procurasse pensar em estratégias para implementar na minha prática. Isso vai me tornar alguém pronta para receber qualquer estudante? Não, porque eu acho que tem particularidades. (D16)

*E aí, eu acho que fazer o movimento e conversar com esses estudantes para mim foi um **processo necessário para compreender quais eram as demandas desses estudantes, sem cair numa chave capacitista**, porque eu não queria que esses estudantes achassem que, no final das contas, a situação favorece a passagem deles pelos cursos. (D16)*

*E aí, eu recebi a prova dela e pensei, **putz, eu vacilei demais aqui. Porque eu não podia ter feito a prova dela igual a todo mundo**. Eu fui na coisa da ampliação porque eu conversei com ela. Qual é a sua pauta? Ela, não, professora, eu consigo ler. Ampliada, eu consigo ler. Tranquilo, né? E ela interagia em algumas aulas. Então, só que, claro, era sempre por questões mais experienciais. Do filho, não era por leitura. E aí, quando eu recebi a prova dela, que eu avaliei, eu disse, vou ter que repensar minha avaliação com ela, porque eu estou prejudicando a estudante nesse formato avaliativo. D16*

*Então, ter esses estudantes mudou completamente a minha visão com relação à avaliação. **Me fez repensar, inclusive, no que eu discutia com eles, né? Que é perceber essas diferenças em sala de aula**. Não*

só as diferenças pensando a pauta das disciplinas que são de gênero, que são raciais, né? Mas também que entra a pauta sobre as diferenças considerando as deficiências, né? (D16)

*Talvez, por exemplo, eu me dei conta da prova quando eu falhei. Poxa, ela disse que bastava ampliar a prova, né? E eu entrei na onda de que bastava ampliar a prova. **Quando eu comecei a ler a prova pra ela, eu vi a merda que eu tinha feito. De fazer uma prova pra ela. Depois eu pensei, eu devia ter feito uma prova pra ela, então eu vou demarcar. Ela tinha se saído, melhor. (D16)***

A inclusão acontece a partir da identificação das necessidades e demandas concretas do sujeito, seja ela com deficiência ou sem. A docência não pode se pautar simplesmente no cumprimento do plano de ensino ou nos conteúdos que precisam ser ensinados, mas além disso, é preciso entender o que é mais urgente para agora e quais são as reais possibilidades de aprendizagem.

Assim nós vemos que o processo de ensino e aprendizagem eles estão pensando de maneira diferente do que eram no passado. Os docentes buscaram novas estratégias, diante da demanda que foi surgindo no período pandêmico.

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 subjetiva 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: metodologia e ferramenta adequada; falta de recursos para o aluno; concentração nas aulas devido o contexto inseguro e instável da pandemia; a avaliação da aprendizagem insuficiente e ineficaz; a falta de apoio institucional, de modo particular do NAC; não contar com a presença de algum bolsista para auxiliar as alunas na realização de algumas atividades; não terem sido informados com antecedência sobre a presença de estudantes com deficiência em suas turmas, para tentar adequar melhor o planejamento a esta realidade e os desafios imposto pelo ensino remoto constituem a dimensão subjetiva da realidade educacional desse grupo de estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste percurso de investigação pela dimensão subjetiva da realidade sobre a educação superior guiada pela perspectiva inclusiva, na busca da compreensão do movimento do fenômeno, pudemos diante de um processo de análise compreender diversas significações dos docentes que, apontadas na fala e organizadas nas análises de conteúdos e núcleos de significação, nos ajudam nesta conclusão.

São argumentos específicos e significativos que estão mediados pelas condições objetivas e subjetivas presentes na educação superior e na sociedade. Essa reflexão e análise se constituíram na tentativa de compreender como ocorreu a inclusão na educação superior, a partir das significações dos docentes, da sua formação docente e da prática pedagógica no processo de inclusão do universitário com deficiência em tempos de pandemia.

Com o intuito de responder à pergunta da pesquisa como está constituída a dimensão subjetiva da realidade acerca da inclusão de universitários com deficiência durante a pandemia da COVID-19? Durante a pesquisa emergiram outras questões primordiais que foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, tais como: Os professores estavam preparados para ensinar por meio das tecnologias? Os professores pensaram em estratégias ou possibilidades para inclusão dos alunos com deficiência? Como se desenharam as práticas pedagógicas docentes utilizadas no ensino remoto?

Tais questionamentos contextualizam as diferentes transformações provocadas especialmente na educação superior, que durante o período da pandemia da Covid-19 foi, indiscutivelmente, um dos mais desafiadores para a Educação brasileira. Historicamente, lidamos com desigualdades profundas em todos os níveis de ensino e estas se aprofundaram e se tornaram mais explícitas durante a pandemia.

A relevância dessa pesquisa incide na participação dos docentes como sujeitos da pesquisa, onde puderam externar sobre a realidade no contexto do ensino remoto em decorrência da pandemia, considerando os mais diferentes aspectos que medeiam a dimensão subjetiva da realidade, como os desafios e as dificuldades no novo formato de ensino, e de modo particular, para inclusão de universitários com deficiência.

Na trajetória da pesquisa, os docentes apontam para os significados que atribuem as suas trajetórias na docência durante a pandemia em relação a sua formação e às práticas pedagógicas e ao processo de inclusão. São destes lugares que os participantes produzem significações sobre suas vivências, concepções, crenças e valores, sobre como entende a Educação Inclusiva e

aplica isso na sua prática pedagógica. Todos esses aspectos listados nos permitem concluir expandindo para possíveis elementos da dimensão subjetiva do fenômeno.

Desse modo, a constituição desta pesquisa deu continuidade e aprofundamento pesquisas desenvolvidas pelo NEEDI sobre a “Dimensão subjetiva da realidade em tempos de COVID-19 para estudantes com deficiência da educação superior”.

A partir dos resultados foi observado que, de modo geral, a pandemia da COVID-19 com a implementação do ensino remoto apresentou diversos aspectos que acentuou a desigualdade na Educação Superior. E quando nos voltamos aos docentes apreendemos que desvelou dificuldades e desafios aos docentes, com situações de sobrecarga, acúmulo de atividades, precarização do trabalho docente, adoecimento e utilização dos recursos digitais.

O estudo mostrou que a presença dos universitários com deficiências colocou à docência em xeque e essa presença está cada vez maior, porém nos deparamos que o despreparado das Instituições de Educação Superior e também dos docentes, que acaba ocasionando insegurança e medo no trato de suas práticas pedagógicas desenvolvidas numa perspectiva que incluía esses estudantes, o que ocasionou em sentimentos negativos, como, sentimentos de incapacidade, impotência, incompetência e frustração.

Desta forma, as práticas pedagógicas inclusivas, se compreendidas e aplicadas podem colaborar para o acesso, permanência, aprendizagem e sucesso do universitário com deficiência, visto os desafios na relação pedagógica no ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva.

Diante do exposto, concluímos que ao refletirem sobre as práticas executadas durante o ensino remoto, os docentes apresentam aprendizados que eles tiveram na busca de estratégias e adequações para a inclusão dos universitários com deficiência.

Foi constatado que a prática docente de alguns professores continua com traços marcantes de práticas capacitistas, com a reprodução de estereótipos meritocratas, que coloca em questão a capacidade e potencialidade do universitário com deficiência. O capacitismo se faz presente com a manutenção de barreiras na universidade, a partir das práticas docentes, quando eles não conseguiam materiais para oportunizar o aprendizado de todos os universitários.

A respeito da formação desses docentes, apreendemos que na formação inicial houveram lacunas formativas, pois muitos não tiveram contato com disciplinas sobre educação especial ou educação inclusiva, nem mesmo discussões trazidas por outros docentes. Destacamos também que o fato do desconhecimento de assuntos ao que tange educação especial

e inclusiva, deve gerar uma maior mobilização entre a instituição e os próprios docentes a participarem de formações continuadas na área.

No que se refere à formação continuada, apreendemos que ela se deu pelo interesse particular de cada docente. Diante dos resultados dessa pesquisa, sugerimos um programa de iniciativa institucional de formação continuada, utilizando os dias que o colegiado já se reúne para apresentar temas que contribuam para um melhor exercício da docência.

As práticas pedagógicas desenvolvidas no período da pandemia com o ensino remoto exigiram dos docentes adaptação e modificações, muitos deles conseguiram adaptar para aquele momento específico, porém há queixas em relação ao planejamento, com tempos curtos para elaboração do mesmo. Além de terem que se deparar com um processo de avaliação novo, respeitando e considerando a diversidade dos alunos.

O planejamento é uma construção coletiva, como resultado da pesquisa, sugerimos ao CEDU, que proponha aos docentes que tiveram o mesmo aluno com deficiência em suas disciplinas a compartilharem as práticas pedagógicas exitosas, e antes que termine o período esses docentes apresentem aos outros possibilidades inclusivas.

Com isso, os docentes estarão repensando e ressignificando sua ação educativa. Estas práticas pedagógicas, podem ser transformadas em força propulsora quando, estiverem voltadas à educação inclusiva, e estas se materializem.

Destacamos que a pandemia e o ensino remoto trouxeram aos docentes desta pesquisa uma reflexão da prática, e é pela reflexão da sua ação que construirá novas formas de fazer e de enfrentar os desafios diante das práticas pedagógicas na concepção inclusiva.

Ao que se refere à instituição, precisamos falar em um todo, e ela não está oferecendo o mínimo de subsídios para o auxílio, informação e formação aos docentes para a permanência e sucesso dos universitários com deficiência. A Universidade precisa se posicionar ao que se refere a permanência desses universitários e para isso é necessário que se tenha as mínimas condições.

Não houve recursos, materiais, apoio e serviços. Os docentes sozinhos não darão conta de proporcionar uma educação inclusiva, mas com o apoio e os serviços da Universidade essa realidade pode ser alcançada. Na pesquisa tivemos como sugestão dos docentes um aumento no número de bolsistas do NAC, estes poderão ser facilitadores da prática pedagógica e auxiliar os docentes e discentes no período letivo.

A falta de atuação do NAC causou grandes impactos para o processo de inclusão na universidade. Vale salientar, que além da existência de poucos funcionários, os mesmos não

dão conta da demanda exigida. A educação em tempos de pandemia evidenciou a demanda indispensável de recursos e materiais pedagógicos e de acessibilidade e de apoio institucional para a inclusão na educação superior.

Finalizando, reiteramos que os significados nas falas dos docentes desvelam uma necessidade de investimentos na docência em sua formação para o exercício profissional frente à diversidade e pluralidade dos universitários. Sendo importante ressaltar que a problemática não se esgota nesse estudo, há um campo de possibilidades ainda vasto a ser explorado e que merece atenção.

Além disso, no desenvolvimento de políticas públicas para a permanência dos universitários com deficiência, pautando-se nos envolvidos no processo de inclusão, com ênfase nos docentes, com investimentos em formação, materiais e condições dignas de trabalho.

Retomo o questionamento feito nas discussões do NEEDI, que me provocaram a pesquisar sobre esse tema. Até quando aceitaremos a justificativa dos docentes quando dizem que “não estou preparado para atuar com alunos com deficiência?”.

Deixo essa questão, com um sentimento de esperança, de que um dia teremos um processo educacional inclusivo, onde os docentes não terão medo de atuar com alunos com deficiência, mas lhe proporcionarão condições de aprendizagem equitativa.

Toda pesquisa acaba em si mesma, mas levanta outras possibilidades de pesquisa, com essa dissertação não será diferente. Levanto mais questionamentos a respeito das realidades educacionais futuras, com a implementação de novos modelos/modalidades de ensino. Diante disso, cabe nos questionar: É possível somente transpor uma disciplina do ensino presencial para o remoto ou até mesmo para o híbrido? Os alunos com deficiência serão incluídos nessa nova forma de ensino? Os professores estarão preparados ou receberão formação para atuar? E a inclusão dos alunos com deficiência?

Compreender a educação na perspectiva inclusiva, a partir da dimensão subjetiva do fenômeno, e olhar para o fenômeno e compreendê-lo em sua amplitude, nos põe diante da necessidade de refletir, reivindicar, lutar por uma formação de qualidade, que seja reflexiva e crítica, permitindo pensar o fenômeno em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Bianca de Macedo. Inclusão e acessibilidade em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 155-165, 2020.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia. (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2016.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia. Apreensão dos sentidos: a busca do método. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 157-169, 2011.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão [online]**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 95-110.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; PENTEADO, Maria Emilian Lima; ALFREDO, Raquel Antonio Totalidade, historicidade, mediação e contradição: categorias essenciais ao movimento analítico na pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, [2021]. No prelo.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. e07305, 2021.

ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; FERREIRA, Eliana Lucia. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Psicologia Escolar Educacional**, Maringá, v. 22, n. especial, p. 67-75, 2018.

ALVES, Ana Cláudia Gastaldello; SANTOS, Ana Cláudia. O desgaste mental docente no ensino superior público e a relação com a subjetividade. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.5, p.44985-44999, mai. 2021.

ALVES, Camila Pereira.; MACHADO, Sofia Hein; SILVEIRA, Raquel da Silva. Práticas anticapacitistas e antirracistas na extensão universitária durante a pandemia. **Revista UFG**, Goiânia, v. 22, n. 28, 2022. DOI: 10.5216/revufg.v22.73278. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/73278>.

AMORIM, Rosiane Oliveira. **Por uma universidade inclusiva: práticas colaborativas e desenvolvimento de agência de pessoas com deficiência para a transformação da realidade**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. 2022. (Acesso restrito).

ANDRÉ, Marli. O papel da pesquisa na formação de professores. *In*: REALI, Aline Maria Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUSFcar, 1996.

ANTUNES, Ricardo. **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. Arnaldo Mazzei Nogueira [et al]. Ricardo Antunes (Org.); [tradução Murillo Van Der Laan, Marco Gonsales]. – 1 ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.

ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento.; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. O trabalho precário nos Institutos Federais: uma análise dos processos de intensificação do trabalho verticalizado. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e226325, 2021.

ARRUDA, Amanda Thássya Ferreira Félix Pompeu; CASTRO, Eveline Lima de; BARRETO, Raquel Figueiredo de. Inclusão no ensino superior: um desafio para a docência. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-6, 2020. Disponível em: [https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem perspectivas/article/view/4534](https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem%20perspectivas/article/view/4534). Acesso em: 23 jul. 2021.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, maio/ago, p. 265-272, 2014.

ASSIS, Thayanne Érica Torres de; PEREIRA, Louise Sayonara Guedes; SILVA, Riviane Soraes de Lima. 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.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 369-378, maio/ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517. Acesso em: 10 ago. 2021.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. e217423, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARBOSA, Marili Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A percepção de gestores sobre o processo de inclusão de discentes com deficiência na educação superior. *In* Anais do

4º Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais (p. 1-11). Natal, RN, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair. Dimensão subjetiva: uma categoria potente em vários campos da psicologia. *In: Dimensão subjetiva: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia*. BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; ROSA Elisa Zaneratto (Orgs.). São Paulo: Cortez Editora, 2020.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina (Org.). **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. (2016). A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a psicologia da educação. *In: Aguiar, W. M. J.; Bock, A. M. B. (Orgs.). A dimensão subjetiva do processo educacional*: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez.

BRASIL Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Especial**. Resolução CNE 02. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Unesco, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Unesco, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas. Brasília, 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coronavírus:** monitoramento das instituições de ensino. Portal do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. D.O.U 18/03/2020.

BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 62, 17 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2,** de 1 de julho de 2015. Brasília, 2015.

BRISOLLA, Lívia Santos. A prática pedagógica no ensino superior: planejamento, interdisciplinaridade e metodologias ativas. **Revista Devir Educação**, Lavras, vol.4, n.1, p.77-92 jan./jun., 2020.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Políticas Afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 542-556, 2011.

BURCI, Taissa Vieira Lozano. **O processo da inclusão de pessoas com deficiência visual na educação superior a distância no Brasil.** 136 f. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, n. spe.3, p. 55–70, 2017.

CADWALLADER, Jessica Robyn. Stirring up the sediment: the corporeal pedagogies of disabilities. **Discourse**, v. 31, n. 4, p. 513–526, set. 2010.

CAMARGO, Flávia Pedrosa. O capacitismo e a expectativa docente em relação a alunos com deficiência. **(SYN)THESIS**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 87-96, 2020.

CAMPBELL, Fiona Kumari. Inciting legal fictions: disability date with ontology and the ableist body of the law. **Griffith Law Review** 2001; 10:42-62.

CANTORANI, José Roberto Herrera, et al. A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250016. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250016>. Acesso em: 02 jun. de 2022.

CARVALHO, Dulcimar Lopes, RIBEIRO, Sônia Maria. A formação de professores e a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular. In: **EDUCERE – XV Congresso Nacional de Educação**, p. 1887-1900, 2017. Anais. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017.

CASEMENT, Sue; CARPIO DE LOS PINOS, Carmen; FORRESTER-JONES, Rachel. Experiences of university life for students with Asperger's Syndrome: a comparative study between Spain and England. **International Journal of Inclusive Education**, v. 21, n. 1, p. 73–89, 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Docência em Formação, Série Saberes Pedagógicos).

COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira; GOMES, Robéria Vieira Barreto; BEZERRA, Maria Irinilda da Silva. Formação Docente e Educação Inclusiva: elementos para uma interseção. **Reflexão e Ação**, v. 30, n. 2, p. 148-161, 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16441>. Acesso em: 22 out. 2022.

CIRÍACO, Flávia Lima. Inclusão: um direito de todos. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 29, 4 de agosto de 2020.

COSTA, Joana Maria de Moraes; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Percepção dos gestores sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. **Perspectiva**, [S. l.], v. 37, n. 4, p. 982–1000, 2019. DOI: 10.5007/2175-795X.2019.e61918.

COSTA, Marcone Felix; TEIXEIRA, Pedro Henrique de Melo. O Impacto Subjetivo Da Pressão Psicológica Institucional No Cotidiano De Professoras-Mães Durante O Isolamento Social. **Inter-Ação** (UFG. ONLINE), v. 46, p. 1-62, 2021.

COSTA, Marília Comparini. **Como a universidade se mostra preparada para promover inclusão e formar pessoas com deficiência?** O caso da Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia. 2021. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Acesso em: 20 set. 2021.

COSTA, Patrícia Lessa Santos.; MODICA, Nara Deoclecia Soares.; DOS SANTOS, Carla Liane Nascimento. Formação docente e prática pedagógica no processo de inclusão do estudante jovem com deficiência em instituições de ensino superior. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 115-134, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i42.7339.

DEZERTO, Sayuri Masukawa. **A dimensão subjetiva da formação de educadores: uma proposta de pesquisa e (trans)formação como unidade dialética**. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

DINIZ, Etienne Paula da Silva; SILVA, Aline Maria da. Perspectivas de Estudantes com Deficiências Sobre Facilitadores e Barreiras nas Universidades Públicas de Mato Grosso do Sul. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0092, 2021.

DURÃES, Bruno; DA CRUZ BRIDI, Maria Aparecida; DUTRA, Renata Queiroz. O teletrabalho na pandemia da covid-19: uma nova armadilha do capital?. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 36, n. 03, p. 945–966, 2021. DOI: 10.1590/s0102-6992-202136030005.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente – A sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: Edusc, 1999.

FARAGE, Eblin Joseph; DA COSTA, Aarley José Silveira; DA SILVA, Letícia Batista. A educação superior em tempos de pandemia: a agudização do projeto do capital através do ensino remoto emergencial. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 226–257, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.43757.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes; SCHWARZ, Juliana Corrêa; CAMARGO, Denise de. Inclusão no ensino superior: possibilidades docentes a partir da Teoria Histórico-Cultural. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 27, p. e35389, 2021. DOI: 10.26512/lc.v27.2021.35389.

FAVERO, Altair Alberto; OLIVEIRA, Julia Costa; FARIA, Thalia Leite de. Crítica as “Medições” em Educação à Luz da Teoria das Capacidades: A Meritocracia que Reforça a Desigualdade. **Rev. Int. Educ. Super.**, Campinas, v. 8, e022024, 2022.

FERRARI, Marian Ávila de Lima e Dias.; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 27, n. 4, p. 636–647, dez. 2007.

FERREIRA, Maria Aparecida Chagas. Covid-19: o que fazem as universidades? In: PRUDENTE, Leonardo; MUCHAGATA, Márcia; PONTUAL, Pedro. (Org.). **Políticas públicas: análises e respostas para a pandemia**. Brasília, DF: Anesp, 2020. p. 64-67.

FERREIRA, Rebeca Costa Gadelha da Silveira Lopes. **As adaptações razoáveis no modelo de educação inclusiva para estudantes surdos**. 2019. 207 f.: Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Estratégias de Professores de Educação Física para Promover a Participação de Alunos com Deficiência Auditiva nas Aulas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 2, p. 183–198, abr. 2018.

FLICK, Uwe. **Triangulation**. Oelerich G, Otto H-U, editors. Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; 2011. p. 323-328.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 97(247), 534-551.

FREEDMAN, Justin E.; DOTGER, Benjamin H.; SONG, Yosung. Encountering ableism in the moment: how university students discuss accommodations with faculty members. **Critical Education**, v. 11, n. 15, p. 21-37, 2020.

FREIRE, André Pimenta; PAIVA, Debora Maria Barroso e FORTES, Renata Pontin de Mattos. Digital Accessibility During the COVID-19 Pandemic - An Investigation About Public Higher Education Institutions in Brazil (Acessibilidade Digital Durante a Pandemia da COVID-19 - Uma Investigação sobre as Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras). **Brazilian Journal of Computers in Education (Revista Brasileira de Informática na Educação - RBIE)**, 28, 956-984. 2020. DOI: 10.5753/RBIE.2020.28.0.956

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 28, jul. 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, Carlos Alberto *et al.* **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p. 165-187.

FURTADO, Ulisses de Melo et al. O papel do Professor na Educação a distância: características, desafios e proposições. In: **XV CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA**, 2018, Natal. Anais... Trilha Temática II: Práticas pedagógicas, avaliação e permanência. Natal, ESUD, 2018.

GALINDO, Melissa Cordeiro Torres; MACIEL, Regina Heloísa Mattei de Oliveira; MATOS, Tereza Rocha.; FILHO, Marcizo Veimar Cordeiro Viana; VALE, Sílvia Fernandes; SILVA, Roberta. Prazer e Sofrimento no Trabalho Docente em uma Instituição de Ensino Superior. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 13(3), 2020, e15215.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**. Brasília: UNESCO, 2009.

GESTRADO/UFGM. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais. **Trabalho docente em tempos de pandemia**. Relatório técnico, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Elihab Pereira; et. al. Processos de inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior: Uma revisão sistemática. **Research, Society and Development**. Itajubá, v. 10, n. 8, p. 1-9, jul. 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i8.16977>>. Acesso em: 23 ago. 2021.

GONÇALVES, Maria da Graça Machina; BOCK, Ana Mercês Bahia. A Dimensão Subjetiva dos Fenômenos Sociais. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Machina (Orgs). **A Dimensão Subjetiva da Realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. **O método de pesquisa materialista histórico e dialético**. Método histórico-social na psicologia social (2005): 86-104.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchona. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade. In. BOCK, Ana Maria Bock.; GONÇALVES, Maria da Graça. M.; FURTADO, Odair (Orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva critica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Educ. 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos**. São Paulo: EDUC. 1999b.

GONZÁLEZ REY, Fernando. La investigación sobre la subjetividad humana: algunas cuestiones para el debate. In: **Anais do I Simpósio Multidisciplinar Pensar, Criar e Transformar**. São Paulo: Unimarco Editora, p. 27-46. 2000.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Psicologia e educação: desafios e projeções. In: RAYS, Oswaldo Alonso (Org.). **Trabalho pedagógico: realidade e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, p. 102-117. 1999a.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Subjetividad social y proceso de construcción del conocimiento. **Educación**, 94, p. 20-24. 1998.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, p. 109-125, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. **La personalidad: su educación e desarrollo**. La Habana: Ed. Pueblo y Educación. 1989.

GUSSO, Hélder Lima; ARCHER, Aline Battisti, LUIZ, Fernanda Bordignon, SAHÃO, Fernanda Torres, LUCA, Gabriel Gomes; HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; PANOSSO, Mariana Gomide; KIENEN, Nádia; BELTRAMELLO, Otávio; GONÇALVES, Valquiria Maria. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e238957, 2020.

HANSEL, Ana Flávia; ZYCH, Anizia Costa e GODOY, Mirian Adalgisa Bedim. Fundamentos da Educação Inclusiva. **Gráfica Unicentro**. Paraná, 2014.

HOFFMANN, J. Avanços nas concepções e práticas da avaliação. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO**. 2015. p. 1-7.

HOLGES, Charles. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EducaseReview**, 2020.

HUTCHEON, Emily J.; WOLBRING, Gregor. Voices of “disabled” post-secondary students: Examining higher education “disability” policy using an ableism lens. **Journal of Diversity in Higher Education**, v. 5, n. 1, p. 39-49, 2012. Disponível em: . Acesso em: 20 jan. 2021.

IBGE. **Trabalho, Desocupação, renda, afastamentos, trabalho remoto e outros efeitos da pandemia no trabalho**. O IBGE apoiando o combate à Covid-19. 2020b. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/trabalho.php>. Acesso em: 20 ago. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INFORMANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. **Ensino remoto em substituição ao presencial? Tô fora!** Informativo n. 106, julho de 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/informandes_-_julho_2020_-_hi. Acesso em: 20 set. 2022.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvia Paulo. Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 5, p. 123-132, 2001. <https://doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>

LAYA, Marisol Silva. La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 1, 2020.

LEITE, Laís *et al.* Impactos da COVID-19 na graduação da pessoa com deficiência visual. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-14, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8863>. Acesso em: 10 jul. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. Temas de Pedagogia. **Diálogos entre Didática e Currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Franciele S. de. ZAGO, Nadir. Evasão na educação superior: tendências e resultados de pesquisa. In: **Movimento revista de educação**, Niterói, ano 5, n. 9, p. 131-164, jul./dez. 2018.

LOPES, André. **Zoom fatigue**: o esgotamento provocado pelo excesso de videoconferências, Veja. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/tecnologia/zoom-fatigue-o-esgotamento-provocado-pelo-excesso-de-videoconferencias/>. Acesso em: 13 jul. 2020

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 34, n. 2, p. 153-170, mai./ago. 2009.

LORANDI, Joana Milan; GESSER, Marivete. A produção científica sobre o capacitismo no ensino superior: uma revisão integrativa de literatura . **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e30/1–25, 2023. DOI: 10.5902/1984686X68635.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: [estudos e proposições]. São Paulo: 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e propósitos. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, v. 12, p. 6-11, 2001.

LUIZ, Karla Garcia. Deficiência pela perspectiva dos direitos humanos. In: CONSTANTINO, C. et al. (org.). **Mulheres com Deficiência**: garantia de direitos para exercício da cidadania. [S. l.]: Coletivo Feminista Helen Keller, 2020. p. 3-4.

LUSTOSA, Francisca Geny.; RIBEIRO, Disneylândia Maria. Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp2, p. 1523–1537, 2020. DOI: 10.21723/riace.v15iesp2.13825.

MACHADO, Lourdes Marcelino; LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. **A educação inclusiva na legislação do ensino**. Col. estudos pedagógicos, v. 1. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, p. 86, 2007.

MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, n. spe.3, p. 71–86, 2017.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação**. 2021. 608 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MAIA, Kamila Alessandra; SALLES, Atilio Catosso. Percepção docente sobre a formação inclusiva no ensino superior. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 14, n. 31, p. 91–108, 2022. DOI: 10.31639/rbpfp.v14i31.586.

MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli.; VIEIRA, Livia. Fraga. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CD-ROM, pp. 1-2).

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar.; CARVALHO, Maria Vilani Cosme. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. e227169, 2017.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. In: GONZÁLEZ REY, Fernando. (Org). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, p. 01-25, 2005.

MARTINS, Lígia Martins. (2006). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In: **29º Reunião Anual da ANPED, 2006**. Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos. Caxambu, MG.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Apresentação. In.: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (Org.). **Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013.

MARTINS, Maria Helena Venâncio; MELO, Francisco R. L. Vieira.; MARTINS, Cátia. Serviços para estudantes com deficiência nas universidades: dificuldades e desafios. **Educação em Revista**, v. 37, p. e27022, 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. **São Paulo: Boitempo**, 2007.

MASETTO, Marcos Tarciso. (org.). **Docência na Universidade**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

MAZERA, Maiara Suelen; SCHNEIDER, Dulcinéia Ghizoni; PADILHA, Maria Itayra. Política de acesso, acessibilidade e inclusão educacional da pessoa com deficiência: revisão integrativa. **Revista Enfermagem UERJ**. Rio de Janeiro, v. 29, n.1, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/reuerj.2021.55486>>. Acesso em: 16 out. 2023.

MEDEIROS, Leonardo Rafael; TAVARES, Lázaro Rodrigues. Percepções de alunos com deficiência intelectual no ensino remoto: reflexões sobre a linguagem. **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 3, p. 150-171, 2021.

MEIER, Marcos. GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. Curitiba: Edição do autor, 2011.

MEIRA, Marisa Eugenia. **Psicologia Historico-cultural: Contribuições**. Casa do Psicólogo, 2007.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira. de. O Programa Incluir na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: conquistas e desdobramentos institucionais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Educação Especial Inclusiva: legados históricos e perspectivas**. Marília: UNESP, 2015. p. 273-286.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira; GONÇALVES, Maria de Jesus. Acesso e permanência de estudantes com deficiência física no ensino superior. In.: **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo (Org.). Natal: EDUFRN, 2013.

MENEZES, Kelly Maria Gomes; MARTILIS, L. F. S.; MENDES, V. P. S. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. 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.

MINAYO, M. C. S. Introdução: conceito de avaliação por triangulação de método. In: MINAYO, M. C. S; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro; Editora Fiocruz, 2005, p.19-52.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Painel Coronavírus (COVID - 19)**. 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 03 mai. 2020.

MINTO, Lalo Watanabe. A PANDEMIA NA EDUCAÇÃO. RTPS - **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. p. 139-154, 30 jun. 2021.

MONTEIRO, Janete Lopes; WUO, Andréa Soares. Avaliação da aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva: um olhar sobre os alunos com deficiência. In: **Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2018, São Carlos. Campinas, Galoá, 2018.

MONTENEGRO, Rebeca Maria Bruno; MATOS, Emanuelle Oliveira da Fonseca; LIMA, Maria Socorro Lucena. Desafios e possibilidades do trabalho docente em tempos de pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-10, 2021.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana.; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital OnLIFE. **Revista UFG**, v. 20, p. 2-34, 2020.

MOREIRA, Laura Ceretta.; FERNANDES, Sueli.; DAMASCENO, Allan Rocha Inclusão nas universidades federais: desafios e perspectivas dos núcleos de acessibilidade para além da pandemia. **Revista Cocar**, Belém, PA, n. 13, p. 1-20, 2022. Edição especial.

MOURA, Phelipe Lins de. **Significações de um universitário com deficiência visual do curso de licenciatura em educação física acerca do seu processo educacional**. 2022. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) - Instituto de Educação Física e Esporte, Curso de Educação Física, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020. O Trabalho de Conclusão de Curso apresentado em formato de artigo foi publicado parcialmente na Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada, volume 20, número 2, p. 179-188. DOI: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2019.v20n2.07.p179>.

MOURA, Phelipe Lins de; SILVA, Maria Quitéria da; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Os serviços de apoio aos universitários com deficiência visual no ensino remoto. In: Alves, M. D. F., Petraglia, I. C., Guérios, E. C., Leite, T. de C. **(Trans)formação: saberes necessários para esperar no presente e no futuro**. São Carlos: Pedro & João Editores. (pp. 173-189), 2022.

NASCIMENTO, Gabriela Mendes Pereira; CECÍLIO, Sálua. Trabalho docente antes e durante a pandemia da SARS-COV 2: os impactos na vida dos professores. **Revista Triângulo**. v. 16, n. 2 – Maio/Ago. 2023.

NÓVOA, António. La nueva cuestión central de los profesores: do excesso de discursos à pobreza de práticas. **Cuadernos de Pedagogia**, Espanha, n. 286, p. 102-108, 1999.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, Portugal, v. 5, n. 2, p. 126-143, set. 2015.

OLIVEIRA, Joana. **Em meio à rotina de aulas remotas, professores relatam ansiedade e sobrecarga de trabalho**. El País, Madrid, Pandemia de Coronavírus, São Paulo, 21 maio 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-21/em-meio-a-rotina-de-aulas-remotas-professores-relatam-ansiedade-sobrecarga-de-trabalho.html>.

OLIVEIRA, Denize Cristina. Análise de Conteúdo Temático-Categorial: Uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569- 76, out./dez 2008.

PANTOJA, Tamires Brito; PRAZERES, Maria Sueli Correa. Educação superior em tempos de distanciamento social: análises acerca dos desafios do trabalho docente em uma universidade na Amazônia Tocantina. **HUMANIDADES E TECNOLOGIA(FINOM)**, v. 42, n. 1, p. 272–284, 2023.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Queiroz, 1990.

PENTEADO, Maria Emiliana Lima. **A dimensão subjetiva da docência: significações de professores e gestores sobre “ser professor”, produzidas em um processo de pesquisa e formação**. 2017. 228 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PEROVANO, Maycon de Oliveira. ; BRAVO, Dirlan de Oliveira Machado. Mediação pedagógica e zona de desenvolvimento iminente. In: Rogério Drago; Livia Vares da Silveira Braga. (Org.). **Vigotski teoria e prática**. 1ed.Rio de Janeiro: WAK, 2020, v. 1, p. 107-124.

PESSOA, Amanda Raquel Rodrigues; MOURA, Marla Maria Moraes; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. A composição do tempo social de mulheres professoras durante a pandemia. **Licere: Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 161-194, mar. 2021.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária**. 2014. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTEL, Adriana Miranda. Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, p. e2904, 2021.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos: *In*: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Guimarães (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Editora UFBA, 2012.

POSTE, Lorena Ferreira; PORTES, Melissa Ferreira. O trabalho docente no ensino superior em tempos de ensino remoto emergencial (ERE). **Libertas**, v. 21, n. 2, p. 533–553, 9 dez. 2021.

PRIYANKA, Sharma; SAMIA, Kohli. Barriers to inclusive education for children with special needs in schools of Jammu. **The International Journal of Indian Psychology**, v. 6, n. 1, p. 93-105, 2018. Available in: <https://doi.org/10.25215/0601.012>. Access in: 02 jul. 2020.
PROVIN, Priscila. **O imperativo da inclusão nas universidades: produzindo atitudes de inclusão**. 2011. 163f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS.

RODRIGUES, David. **Revista da Educação Especial**. Brasília, v. 4, n. 2, p. 8-16, jul./out. 2008.

ROSA, Caio de Araújo; MEDEIROS, Leandra Nunes; ANTUNES, Diego; VOLTOLINI, Lucas de Assis; FISCHER, Gabriela. PROJETO DE EXTENSÃO DE ATLETISMO ADAPTADO UFSC: UM RELATO SOBRE OS DESAFIOS DA PRÁTICA DURANTE A PANDEMIA. **Revista Profissional da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 1–8, 2021.

SANES, Marina da Silva et al. Educação a distância, não! Produção de sentidos dos discursos de entidades representativas da enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 73, n. 5 e20190465, 2020.

SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. Educação e COVID-19: As tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade, Bom Jesus da Lapa**, [S. l.], v. 2, p. 01–15, 2020.

SANTOS, Dayane Rodrigues dos; OLIVEIRA, Keila Fernandes; SOARES, Zilma Cardoso Barros. Challenges faced by teachers in the pandemic and post-pandemic scenario: teachers and the challenges encountered in time of a pandemic. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 15, p. e02101523083, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i15.23083.

SANTOS, Geórgia Maria Ricardo Félix; SILVA, Maria Elaine; BELMONTE, Bernardo do Rego. COVID-19: emergency remote teaching and university professors' mental health. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, p. 237–243, fev. 2021.

SANTOS, Marcos Eduardo dos. **A dimensão subjetiva da educação na perspectiva inclusiva: significações de professores diante dos processos de inclusão escolar**. 2022. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

SAVIANI, Dermeval Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus, Santarém**, v. 10,p. 1-15, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. 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.

SILUS, Alan; FONSECA, Angelita Leal de Castro; JESUS, Djanires Lageano Neto. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. e5336, 2020. DOI: 10.18617/liinc.v16i2.5336. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5336>. Acesso em: 28 maio. 2023.

SILVA, Amanda. Da uberização à youtuberização. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 9, p. 587-610, 11 dez. 2020.SILVA, Jailma Cruz;

SILVA, Andrey Ferreira et al. Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, 2020.

SILVA, Deziane Costa; MIGUEL, Joelson Rodrigues. Práticas Pedagógicas Inclusivas no Âmbito Escolar. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 14, n. 51, 880-894, 2020.

SILVA, Fernanda C. da. **Variáveis para Modelos Preditivos à Evasão na Educação Superior**. 2021. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SILVA, Jailma Cruz; PIMENTEL, Adriana Miranda. Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, e2904. 2021. Disponível em:<https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR2193>. Acesso em: 08 jun. 2022.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Orientações didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual, no ensino superior. **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais/ Organização Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo**. Natal: Edufrn, 2013.

SILVA, Maria Quitéria da. **Dimensão subjetiva da realidade educacional dos universitários com deficiência visual em tempos de pandemia da COVID-19**. 2023. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

SILVA, Maria Quitéria; AMORIM Rosiane Oliveira; FUMES, Neiza Lourdes Frederico. O uso das tecnologias digitais por alunos com deficiência na educação superior. **Anais VII CONEDU - Edição Online...** Campina Grande: Realize Editora, 2020.

SILVA, Maria Quitéria; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. O ensino na pandemia da covid-19: a realidade de universitários com deficiência visual numa universidade do nordeste brasileiro. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 32, n. 02, p. 406-425, 2023.

SILVA, Maria Quitéria; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Significações de universitários com deficiência visual sobre os serviços de apoio à inclusão na educação superior durante a pandemia. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 14, e418111436540, 2022.

SILVA, Samara Louise da Cunha; FERREIRA, Raíssa Matos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Vivências de universitários com deficiência em tempos de ensino remoto em decorrência da COVID-19. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e28/1–28, 2023. DOI: 10.5902/1984686X67940.

SILVA, Solange Cristina; SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. Percepção de professores sobre acessibilidade para estudantes autistas no ensino superior. **Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 26, n.1, p. 115-127, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17765/1516-2664.2021v26n1p115-127>.

SILVEIRA, Daniel. **Formação docente: aspectos pessoais, profissionais e institucionais**, 2013.

SILVEIRA, Hélder Eterno da. Cenário da extensão universitária em tempos de pandemia: um estudo das universidades públicas brasileiras. **Revista Em Extensão**, Uberlândia, p. 3–17, 2021. DOI: 10.14393/REE-v0n00-63838.

SOUZA, Alcione Santos de Souza; CARNEIRO, Arlys Jerônimo de Oliveira Lima Lino; ANDRADE, Silvana Souza; PEREIRA, Ailton Leal; GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; SILVA, Fabio José Antônio da Silva; TEXEIRA, Eliane Pinto; GODINHO, Simone; RIBEIRO, Gilson Alves; ROCHA, Regiane da Silva. Práticas pedagógicas no Ensino Superior: o que relatam as produções científico-acadêmicas entre 2020 e 2021? **Research, Society and Development**, v. 11, n. 13, e88111334791, 2022.

SÚNEGA, Carla Camargo; FELIPE, Maria Eduarda; MARQUES, Rafaela Ferreira; SOUZA, Luiza Farias da Silva; MORAIS, Carolina Drummond Rocha; FERREIRA, Raiany Pitta; MELLO, Mateus Mariano; FARIA, Ellen Beatriz Amaro; OLIVEIRA, Nuno Miguel Lopes. Projeto de extensão “Pilates na deficiência visual”, quebrando barreiras. **RAÍZES E RUMOS**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 167–177, 2020. DOI: 10.9789/2317-7705.2020.v8i2.167-177.

TENENTE, Luiza. **Sem Internet, merenda e lugar para estudar**: Veja obstáculos do ensino a distância na rede pública durante a pandemia de COVID-19. G1, Educação, 5 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e->

lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghml Acesso em: 15 maio 2020.

TERRAZAS, Caroline; RIBEIRO, Rita De Cássia. Atuação Docente No Ensino Superior Frente À Pandemia De COVID-19: DESAFIOS E OPORTUNIDADES. **Epitaya E-books**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 76-81, 2021. DOI: 10.47879/ed.ep.2021236p76.

TOTTI, Michelle Cristine Silva; XAVIER, Amanda Rezende Costa; BISSOLI, Marcos Coelho. Ensino Remoto Emergencial: Pesquisa sobre a Percepção Inicial dos Estudantes de Ensino Superior. *EaD em Foco*, [S. l.], v. 12, n. 1, 2022. DOI: 10.18264/eadf.v12i1.1650.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI, Silana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca (Orgs.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**: método e metodologia de pesquisa. Maringá: Eduem, 194 p. 2015.

UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION] COVID-19 **Educational disruption and response**. Paris: Unesco, 30 July 2020a. Disponível em: <http://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363> Acesso em: 22 maio 2020.» <http://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363>

UNESCO. **A guide for ensuring inclusion and equity in education**. França: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 2017.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo – SP: Expressão Popular, 2011.

VIEIRA, Fabiana de Souza. **Permanência Estudantil no ensino superior público brasileiro: cenário pós pandemia na UFSC**, 2022. 97 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. (2004). **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal.

WANG, Jia; WANG, Zhi Feng. Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats (SWOT) Analysis of China's Prevention and Control Strategy for the COVID-19 Epidemic. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 7, p. 2235, 2020.

WUO, Andrea Soares; PAGANELLI, Bruna Tamara Suzane. Barriers and facilitators in the inclusion of persons with disabilities in higher education: The students' point of view. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 30, p. (177), 2022. DOI: 10.14507/epaa.30.6809.

ZHU, Xudong; LIU, Jing. Education in and after Covid-19: Immediate responses and long-term visions. **Postdigital Science and Education**, [s. l.], Apr. 2020. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00126-3>

APÊNDICE

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA

Nome completo:

Formação inicial:

Mestrado:

Doutorado:

Pós-Doutorado:

Caracterização do aluno com deficiência

- 1- Qual a sua opinião sobre inclusão? (É possível de acontecer no ensino superior)
- 2- O que poderia ter acontecido durante o período de ensino remoto para a inclusão dos estudantes com deficiência?
- 3- Você se sente preparado para atuar/lecionar para alunos com deficiência? Sua formação inicial deu conta disso? Você teve acesso à formação continuada, se sim? A instituição promoveu?
- 4- Como foi/é a experiência durante a pandemia de ter estudantes com deficiência incluídos nas turmas em que você atua/ou e o que isso tem provocado em você, professor?
- 5- O que você aprendeu neste processo?
- 6- Quais foram as maiores dificuldades encontradas? Conseguiu superar?
- 7- Houve alguma modificação na sua prática durante a pandemia?
- 8- Houve alguma prática exitosa no período pandêmico? Relate sobre ela. (De onde partiu a ideia, formação, percebeu no sujeito)
- 9- Como você avalia as demandas desses estudantes em relação à avaliação da aprendizagem, ao uso de tecnologias assistivas e à organização de material didático, durante a pandemia?
- 10- Como você organiza as suas aulas para atender todos os alunos?
- 11- Durante o processo você teve algum apoio? (Instituição, NAC, Curso)
- 12- Entre o ensino remoto, o ensino híbrido e o ensino presencial, qual seria o espaço onde a inclusão acontece de forma efetiva para o processo educacional dos alunos com deficiência?
- 13- Qual a sua percepção acerca das potencialidades do estudante com deficiência na educação superior?
- 14- O que você considera ser necessário para que a universidade torne-se inclusiva e acessível para o(a) estudante com deficiência

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

Dimensão subjetiva da realidade de docentes acerca da inclusão de universitários com deficiência durante e pós-pandemia da COVID-19

Prezado(a) docente,

Convidamos você, que é docente de um curso regular da Universidade Federal de Alagoas, para responder este questionário. Nosso objetivo é analisar a dimensão subjetiva da realidade de docentes acerca da inclusão de universitários com deficiência durante e pós-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: Dr^a. Neiza Fumes E-mail: neiza.fumes@iefe.ufal.br

1. Termo de Acordo: *

() Aceito participar da pesquisa, voluntariamente, após ter sido esclarecido(a).

Dados pessoais:

2. Nome completo

3. Idade:

() 18 a 29

() 30 a 39

() 40 a 49

() 50 ou mais

4. E-mail

5. Tempo de atuação na Educação Superior:

6. Cursos onde atua:

7. Atua na pós-graduação?

☐ Sim ☐ Não

Docência durante e pós-ensino remoto implementado em decorrência da pandemia da COVID-19.

8. Quais períodos você lecionou durante a pandemia da COVID-19

Marque todas que se aplicam.

- ☐ PLE
- ☐ 2020.1
- ☐ 2020.2
- ☐ 2021.1
- ☐ 2021.2
- ☐ Nenhuma

9. Em algum desses períodos havia na sua turma estudantes com deficiência?

☐ Sim ☐ Não

10. Qual o tipo de deficiência do aluno?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Deficiência Auditiva/Surdez
- ☐ Deficiência Visual
- ☐ Deficiência Física
- ☐ Deficiência Intelectual
- ☐ Deficiência Múltipla
- ☐ Surdocegueira
- ☐ Transtorno do Espectro Autista
- ☐ Outro: _____

11. Qual período de ensino frequentado pelos estudantes com deficiência nos quais você atua ou atuou?

☐ 1º Período

- () 2º Período
- () 3º Período
- () 4º Período
- () 5º Período
- () 6º Período
- () 7º Período
- () 8º Período
- () 9º Período
- () 10º Período

12. Qual disciplina você lecionou e que havia estudantes com deficiência?

13. Como foi a experiência de ter estudantes com deficiência incluídos nas turmas em que você atuou?

14. Quais foram as maiores dificuldades encontradas?

15. O que você considera ser necessário para que a universidade torne-se inclusiva e acessível para o(a) estudante com deficiência?

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

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, Rebeka 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 e docentes na educação superior na perspectiva inclusiva e apreender as diferentes mediações desse processo.

2. A importância deste estudo é dar voz à pessoa com deficiência e os docentes com alunos matriculados em suas turmas 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 fevereiro de 2022 e terminará em julho de 2023.

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 online, disponibilizado pelo *Google Forms*.

6. A sua participação será nas seguintes etapas:

Será na etapa de produção de dados, sendo entrevistado(a) ou respondendo um questionário online.

7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são:

Os incômodos serão mínimos, podendo causar algum constrangimento, timidez, mal estar que tendem a desaparecer com o desenvolvimento da entrevista. Medidas, providências e cautelas que podem ser adotadas frente aos riscos: é assegurado ao participante escolher ou não participar da pesquisa, esclarecendo que o mesmo não será prejudicado pela não participação. Será informado que os dados coletados nesta pesquisa serão divulgados e discutidos de forma geral na comunidade acadêmica, mantendo a identidade dos participantes em sigilo, em que o anonimato sobre as informações dos participantes será assegurado pelo uso de nomes fictícios. Ressaltamos que apenas os membros do grupo de pesquisa do qual os pesquisadores 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 produzido ficará sob nossa guarda, em ambiente virtual seguro, acessível somente por meio de senha pessoal. Utilizaremos também o recurso tecnológico de armazenamento (HD externo) com a finalidade de garantir maior segurança para o material coletado. Caso ocorra quebra no sigilo, os dados serão descartados. Para evitar situações de constrangimento ou vergonha, a entrevista será aplicada com questões que não expõem o respondente em relação a suas opiniões pessoais sobre política, sexualidade ou outra perspectiva polêmica. Caso seja necessário em decorrência desta pesquisa, será garantido ao participante acompanhamento psicológico.

8. Os benefícios esperados com a sua 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. Você poderá 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. Você será 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, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua 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 sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

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. CNS 466/12, 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 CONSENTIMENTO SEM 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 A C Simões

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 danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do 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 .

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas) <i>ASSINAR O MODELO, OBRIGATORIAMENTE</i>
---	---