

Significações de universitários com deficiência visual sobre os serviços de apoio à inclusão na educação superior durante a pandemia

Meanings of visually impaired university student about services to support in higher education during the pandemic

Significaciones de universitarios con discapacidad visual sobre los servicios de apoyo a la inclusión en la educación superior durante la pandemia

Recebido: 15/10/2022 | Revisado: 25/10/2022 | Aceitado: 26/10/2022 | Publicado: 31/10/2022

Maria Quitéria da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8192-7996>

Universidade Federal de Alagoas, Brasil

E-mail: quiteria.dasilva.1978@gmail.com

Neiza de Lourdes Frederico Fumes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1913-4784>

Universidade Federal de Alagoas, Brasil

E-mail: neizaf@yahoo.com

Resumo

Este artigo tem 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. Tem como fundamento teórico-metodológico o Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Sócio-Histórica. Foram participantes desta pesquisa 6 universitários com deficiência visual, de diversos cursos de uma universidade federal do nordeste do Brasil. Para produção de dados foram utilizados a entrevista semiestruturada e a sessão reflexiva. Para análise dos dados foi utilizado o procedimento dos núcleos de significação. 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.

Palavras-chave: Núcleo de acessibilidade; Burocracia; Inclusão; Ensino.

Abstract

This article aims to apprehend the meanings of university students with visual impairments about the university's inclusion support services, especially in the context of remote teaching. Its theoretical-methological foundation is Dialectical Historical Materialism and Socio-Historical Psychology. Participants in this research were 6 university students with visual impairments, from different courses at a federal university in northeastern Brazil. For data production, a semi-structured interview and a reflective session were used. For data analysis, the procedure of meaning cores was used. The meanings apprehended showed the existence of bureaucratized processes to request institutional support services; the impotence of the accessibility nucleus, which did not meet the demands presented by the university students, especially the pedagogical ones; as well as the pedagogical fragility for the development of the inclusive academic process. With this, it was possible to conclude that the determinations experienced by the university students constituted negative meanings about the inclusion support services.

Keywords: Accessibility core; Bureaucracy; Inclusion; Teaching.

Resumen

Este artículo tuvo como objetivo aprehender las significaciones de estudiantes universitarios con discapacidad visual sobre los servicios de apoyo a la inclusión de la universidad, especialmente en la enseñanza remota. Se fundamenta en el Materialismo Histórico Dialéctico y la Psicología Socio-Histórica. Los participantes fueron 6 estudiantes con discapacidad visual, de diferentes cursos de una universidad federal en el noreste de Brasil. Para la producción de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas y una sesión reflexiva. Para el análisis se utilizaron núcleos de significación. Las significaciones aprehendidas evidenciaron la existencia de procesos burocratizados para solicitar servicios de apoyo institucional; la impotencia del núcleo de accesibilidad, que no atendía las demandas presentadas por los universitarios, especialmente las pedagógicas; así como la fragilidade pedagógica para el desarrollo del

processo acadêmico inclusivo. Se concluye que las determinaciones experimentadas por los universitarios constituyeron significaciones negativas sobre los servicios de apoyo a la inclusión.

Palabras clave: Centro de accesibilidad; Burocracia; Inclusión; Enseñanza.

1. Introdução

O processo da educação inclusiva no Brasil foi influenciado e impulsionado pelos movimentos internacionais, em que foram depreendidos amplos debates em relação ao tema. Destacamos a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, que foi organizada pela UNESCO em Salamanca, na Espanha, em 1994, e resultou na *Declaração de Salamanca*. Nesta foi estabelecido, em consenso mundial, que as escolas regulares teriam que se reestruturar para atender a todos os estudantes. Pode-se dizer também que essa determinação impulsionou o processo educacional inclusivo.

Mais recentemente, tivemos a aprovação da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, também pela ONU, em 2006, em Nova York/Estados Unidos, que foi incorporada pelo Brasil, em 2008. Nesta Convenção, o modelo de deficiência, que antes era médico e centrava-se o problema na característica biológica do sujeito, passa a ser pautado no modelo social. Isto significa que o problema não está na deficiência, mas sim nas barreiras sociais que impedem o sujeito de viver socialmente com dignidade humana. A Convenção também menciona a preocupação com o acesso e a permanência da Pessoa com Deficiência (PcD) na Educação Superior (Carrieri & Espíndola, 2012).

Esses movimentos foram muito importantes para a implementação de políticas afirmativas no âmbito da inclusão educacional da PcD no país, uma vez que muda a lógica das proposituras.

Em decorrência do processo de inclusão educacional das PcD, que segue os movimentos já mencionados, em 2008, foi implantada pelo Ministério da Educação (MEC) a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI. Esta política defende uma educação na perspectiva inclusiva em todos os níveis de ensino e assume o compromisso da Educação Especial atuar na Educação Superior (Carrieri & Espíndola, 2012).

Partindo desse pressuposto, as ações afirmativas no âmbito da Educação Superior, direcionadas às PcD visam a garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem desses estudantes na instituição da qual faz parte. “Estas ações são adotadas com a finalidade de eliminação de desigualdades sofridas pelos grupos minoritários e tem como objetivo garantir a equidade e igualdade de oportunidades” (Buiatti & Nunes, 2022, p. 333). No caso do público alvo da Educação Especial, a política define que são as pessoas com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento (atualmente, entendidas como Transtorno do Espectro Autista), com superdotação e altas habilidades.

No intuito de viabilizar a inclusão na Educação Superior, a PNEEPEI propunha a criação de núcleos de acessibilidade, que seriam responsáveis pela oferta do Atendimento Educacional Especializado neste nível de ensino e propor ações para eliminar as diversas barreiras que pudessem impedir a acessibilidade e a permanência do público alvo da Educação Especial no ambiente acadêmico. Barreiras estas, de diversas naturezas: arquitetônica, atitudinal, comunicacional, pedagógica, e outras.

Entre o período de 2005 e 2011, os núcleos de acessibilidade eram fomentados pelo Programa Incluir, funcionavam por meio da chamada pública via edital em que as IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) interessadas submetiam seu projeto para serem aprovados. Em 2012, foi lançado o *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – o “Viver sem Limites”*, que destinava recursos para a manutenção do Programa Incluir, a partir deste, os núcleos de acessibilidade passaram a existir nas IFES.

Podemos ponderar que à medida que o Programa passou a receber o aporte contínuo e sistemático de recursos orçamentários advindos do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite (Brasil,

2013) há um impulso para a criação dos núcleos de acessibilidade nas instituições públicas de Ensino Superior e, conseqüentemente, começaram a ser postas em prática ações de acessibilidade (Fumes & Amorim, 2022, p. 328).

Posteriormente, em 2013, o núcleo de acessibilidade foi universalizado, isto é, implantado em todas as IFES, em caráter permanente (Brasil, 2013). Nessa perspectiva, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015, no Capítulo IV – Do Direito à Educação, fortalece e respalda tais conquistas, quando dispõe em seu texto: “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Brasil, 2015, Art. 28, Inciso II).

Em 2016, outra importante ação que levou a ampliação do acesso da PcD na Educação Superior e que veio corrigir um erro histórico foi a alteração da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que contemplava apenas os estudantes de baixa renda provenientes de escola pública, negros, pardos, indígenas e quilombolas na política de cotas, pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Especificamente, esta lei vem dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Entretanto, nos últimos anos, no contexto da pandemia da Covid-19, a permanência dos universitários com deficiência na Educação Superior está sendo complexa. Visto que os serviços de apoio ao estudante com deficiência da universidade em foco apresentam fragilidade no suporte a esses estudantes. Ainda mais que as universidades atravessam dificuldades financeiras, decorrentes dos cortes no seu orçamento pelo governo federal, que impacta principalmente nos estudantes com vulnerabilidade socioeconômica, situação que se inclui a maioria dos estudantes com deficiência.

Com os avanços conseguidos nos últimos anos, no que diz respeito ao número de matrículas de PcD em IFES, são fundamentais ações, propostas pelas diferentes esferas e envolvidos, que visem a permanência desse público neste nível de ensino. Dentre estes, destaca-se o papel do núcleo de acessibilidade, que é estruturado com base no decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.

Outro aspecto a considerar, é que historicamente, a universidade é um espaço onde as relações de poder e de dominação vem se perpetuando, como ainda é pautado pela meritocracia, de modo que influenciam na efetivação das políticas educacionais, inclusive nas do âmbito da inclusão. De forma geral, este é um espaço social e político ainda muito oligárquico.

Além do mais, é preciso levar em conta o atual momento em que o planeta foi afetado pela crise sanitária da Covid-19, mesmo após o desenvolvimento de vacinas que levaram ao controle da pandemia, com a significativa redução do número de mortes, principalmente nos países com maior índice de desenvolvimento. Contudo, não se pode deixar de considerar que a pandemia aumentou a desigualdade social no país, principalmente os grupos mais vulneráveis, como é o caso das PcD. A população periférica, marcadamente por mulheres e negros, foi exposta ao vírus da Covid-19, pois sem condições básicas de sobrevivência tiveram e tem que enfrentar à rua com trabalhos precarizados, enquanto os ricos estavam isolados no conforto proporcionado pelos pobres (Lima & Santos, 2020).

Ao apontar esses aspectos, pode-se observar criticamente o posicionamento de IFES para o retorno das aulas no modelo de ensino remoto emergencial nos cursos de graduação durante a pandemia da Covid-19. Assim, na instituição em análise, após alguns meses sem aula, foi implementado o Período Letivo Excepcional (PLE), conforme a Resolução nº. 34/2020 (Consuni, de 08 de setembro de 2020):

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

Art. 2º Regulamentar, em caráter excepcional e temporário, a oferta de Atividades Acadêmicas Não Presenciais (AANPs), durante a suspensão do Calendário Acadêmico regular de 2020 de atividades presenciais no âmbito dos cursos de graduação, desde que sejam consideradas as condições de acessibilidade dos discentes.

Durante o PLE não foi exigido a obrigatoriedade de matrícula, de modo que os estudantes poderiam optar por cursar ou não esse período letivo. Aos que cursaram o referido período, no Guia de Orientação do PLE (2020) estava posto que as reprovações nesse período não fossem computadas no histórico do discente, porém os componentes curriculares cursados com aprovação poderiam ser contabilizados para integralização do Curso.

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

Por isso também recorreremos às categorias sentido e significado que na explicação de Gomes (2018):

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

Desse modo, entendemos que as significações são construídas nas relações sociais vivenciadas nos diversos espaços e tempos. Essas relações sociais acontecem por meio das mediações sociais.

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

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

As contradições estão presentes na sociedade e é importante compreendê-las para entender o movimento que constitui o fenômeno social, como também as determinações que constitui o sujeito (Subtil, 2016). Nesse intento para conhecer a realidade concreta é imprescindível descortinar a complexidade de eventos que se relacionam, interferem, modificam e direcionam o fenômeno estudado.

Para tanto, este artigo tem 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.

Este artigo é um recorte de uma dissertação de Mestrado que explicita a realidade educacional de universitários com deficiência visual em tempos da pandemia da Covid-19.

2. Metodologia

Essa pesquisa tem como fundamento teórico-metodológico a Psicologia Sócio-Histórica (PSH), mais especificamente a produção de Vigotski, que tem por base o Materialismo Histórico Dialético (MHD). Nesta perspectiva, a realidade é a síntese das múltiplas determinações e o objeto real não é imediato ao pensamento, mas pelo pensamento é possível a reprodução do real. Conhecer as múltiplas determinações do fenômeno, sua concretude, é teorizá-lo (Netto, 2011).

Participaram desta pesquisa 6 universitários com deficiência visual, de diversos cursos de uma universidade federal do nordeste do Brasil, os quais foram respondentes de um questionário *on-line* do *google forms* em uma fase anterior da pesquisa.

Importante explicar que na fase inicial – que não integra este artigo - 17 universitários com deficiência visual responderam ao questionário, que foi enviado para os grupos de *WhatsApp*. Destes foram selecionados 6 para participar da pesquisa, considerando os seguintes critérios: 1) ter cursado o período letivo excepcional (PLE), e 2) as respostas aos questionários. Em relação a este último critério, procuramos incluir universitários que tinham uma diversidade de opiniões, de modo a constituir um grupo o mais diverso possível.

Vale indicar que os nomes utilizados para os participantes do estudo são fictícios, conforme os preceitos éticos e que a pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa sob o CAAE 47081721.80000.5013.

Após a seleção dos participantes, foi utilizada a entrevista semiestruturada para a produção de dados. “Nesse tipo de entrevista, todas as perguntas são mais flexíveis ou a entrevista é uma mistura de questões cada vez menos estruturadas.” (Merriam & Tisdell, 2015, p. 90).

Posteriormente, foi realizada uma sessão reflexiva coletiva com todos os 6 participantes. A proposta da sessão reflexiva é que todos pudessem expandir a capacidade crítica e de compreensão diante da realidade vivenciada e das possibilidades do devir (Bacury & Ferreira, 2019).

Para a realização da entrevista, contatamos individualmente os 6 participantes selecionados. A partir de então, explicamos todo procedimento e objetivo da pesquisa, conforme os termos éticos. Todos concordaram em participar da entrevista, que foi realizada pelo *Google Meet*.

A sessão reflexiva foi realizada posteriormente à entrevista. Durante a sessão reflexiva, fizemos questões que mediarão a discussão e que contemplavam o contexto do ensino remoto na universidade, conforme a leitura das respostas dos participantes nas entrevistas para poder promover essa reflexão.

A reflexão foi gerada a partir de cinco questões mediadoras: 1) Qual sentimento vocês sentiram ao vivenciar o ensino remoto? 2) Queria que vocês falassem um pouco sobre as atividades propostas nesse contexto remoto? Elas atendiam a todos os alunos? Eram significativas; 3) Queria ouvir de vocês se o ensino remoto contemplou suas necessidades educacionais; 4) Queria que vocês fizessem uma análise das atividades acadêmicas no ensino remoto, sobretudo na questão da inclusão da pessoa com DV; e 5) O ensino remoto é um avanço ou é uma perda para educação?

Todo o procedimento da sessão reflexiva foi gravado em vídeo por meio do recurso do próprio *Google Meet*.

Na análise dos dados das entrevistas foi utilizado o procedimento dos Núcleos de Significação (NS) proposto por Aguiar e Ozella (2013, p. 308). Segundo estes autores, “os núcleos de significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto. Buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito”.

Os dados gerados nas entrevistas constituíram três NS. Para este artigo utilizamos apenas um NS: **O processo educacional inclusivo em meio à pandemia: “não basta apenas você dar uma bolsa de mil reais pra comprar um *smartphone*, um *tablet* ou *notebook*”.**

No que tange à sessão reflexiva, optamos por fazer uma análise em conjunto dos dados (núcleo de significação e sessão reflexiva). Considerando que numa análise preliminar, feita da sessão reflexiva, os dados obtidos não agregavam

informações novas daquelas que já tenham sido postas pela análise do núcleo de significação. Assim, utilizamos os dados da sessão reflexiva para reiterar, ou complementar os posicionamentos e as críticas trazidas na discussão do NS.

3. Resultados e Discussão

Neste NS foi discutida as significações dos estudantes com deficiência visual acerca dos serviços de apoio à inclusão dos estudantes com deficiência oferecidos e realizados durante a pandemia na universidade em que foi realizada a pesquisa.

Neste NS a discussão parte dos seguintes indicadores: **serviços de apoio da instituição;** e **pensando numa universidade inclusiva.**

Iniciamos a discussão com o indicador: “Serviços de apoio da instituição”, construído pelas mediações e articulações em que o núcleo de acessibilidade se fez recorrente nas falas dos participantes. Assim, se mostrou como um aspecto relevante na constituição da dimensão subjetiva dos serviços de apoio à inclusão do estudante com deficiência. Para melhor compreensão segue alguns pré-indicadores:

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

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

Os pré-indicadores supramencionados ressaltam como a falta de diálogo entre as partes envolvidas pode implicar no insucesso e na exclusão dos estudantes com deficiência visual. O trabalho em parceria, de cunho colaborativo entre núcleo de acessibilidade, coordenação, professores e estudantes é fundamental para um percurso acadêmico inclusivo. No entanto, analisamos que esse movimento não acontece com a maioria dos professores e estudantes. São diálogos pontuais. E quase sempre, o diálogo com os estudantes é realizado de maneira verticalizada.

Mas, o que está implícito na fala de Ana é a burocracia que obstaculiza a articulação das partes para se requerer o material adaptado/acessível. Essa é uma situação recorrente trazida pelos participantes, dado que o material adaptado/acessível é uma das suas principais necessidades educacionais e é fundamental para seu processo de aprendizagem e de sua participação nas atividades acadêmicas. Na sessão reflexiva Irene acrescenta que:

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

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

O contexto inteiramente virtual pedia mais atenção e um apoio maior para aqueles que apresentam dificuldade no uso das TDIC. Isto significa que se deveria pensar em estratégias a partir das ferramentas digitais para possibilitar o acesso e a participação de todos os estudantes nas atividades, mas observando e respeitando os aspectos individuais de cada universitário.

Porém, os pré-indicadores a seguir denunciam a negligência por parte da instituição, sobretudo dos serviços de apoio ao estudante com deficiência:

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

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

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

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

Nesses pré-indicadores notamos que os estudantes com DV não são considerados, isto é, são ignorados. Além do mais essa invisibilidade se caracteriza como opressão amparada pelo capacitismo estrutural (Gesser, Block & Mello, 2020).

Mesmo que o trabalho de inclusão não seja único e exclusivo do núcleo de acessibilidade, conforme Pletsch, Melo & Cavalcante (2021), este setor é fundamental na promoção da acessibilidade e da inclusão dos estudantes com deficiências nas IFES. Os autores complementam que os núcleos de acessibilidade são referência de apoio a esses estudantes.

“O seu papel, suas ações e as contradições de entendimento desses espaços como setores que devem focar o atendimento dos estudantes com deficiência em detrimento de constituírem-se num espaço de elaboração e suportes educacionais e tecnológicos para os estudantes com deficiência” (Pletsch, Melo & Cavalcante, 2021, p. 31).

Considerando a importância que o núcleo de acessibilidade tem na universidade é razoável que sua equipe seja composta minimamente por profissionais com formação no âmbito pedagógico e com conhecimentos em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Do contrário, o trabalho pode ficar comprometido e não seguir ou ter uma proposta inclusiva para um desenvolvimento efetivo no que tange ao processo inclusivo da PcD.

As significações que os universitários com DV atribuem aos serviços de apoio à inclusão na universidade, especificamente ao núcleo de acessibilidade, sobretudo no contexto do ensino remoto, é de desamparo e falta de comprometimento.

A fragilidade vivenciada pelos estudantes com deficiência visual causada pelos atravessamentos do contexto pandêmico, em que a vulnerabilidade social explicitamente é produzida pelo sistema econômico dominante, acentua e aprofunda a desigualdade de condições para o processo de inclusão desses universitários. Tudo isto aliado às questões pedagógicas, a exemplo de práticas de ensino excludente, falta de apoio pedagógico que considere a realidade do estudante e etc.

Essa complexidade de fatores que compõem o agravamento da exclusão do estudante com deficiência, sobretudo no contexto do ensino remoto, precisa ser considerada para uma possível reparação das sequelas causadas nesse modelo de ensino. A acessibilidade é um aspecto altamente relevante para o processo inclusivo, nessa perspectiva o estudante precisa ser consultado para se respeitar a particularidade de cada sujeito. O processo educacional não se constitui de modo engessado e único, múltiplas determinações conduzem tal processo. Orlando, Raiol & Ferreira (2021) analisam que:

[...] para além do acesso às tecnologias, há de se considerar também a acessibilidade curricular das aulas, do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e dos recursos didáticos que são adotados, pois é diante das estratégias do ensino à

distância (EAD) e em meio ao caos sanitário que a desigualdade social e a invisibilização da pessoa com deficiência se agravam e naturalizam (p. 114).

São essas complexidades e também outras para além da sala de aula, existentes no ensino remoto, que se engendram e limitam a participação e a inclusão dos estudantes com DV na universidade. Nesse contexto, a dimensão subjetiva dessa realidade educacional constituída por esses estudantes explica que as demandas e as implicações acadêmicas, sociais e econômicas afetam esse grupo de sujeitos.

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

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

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

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

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

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

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

Chamamos atenção para o fato de que essa pesquisa tem trazido, além da situação cruel vivenciada pelos participantes, a escuta dos próprios universitários e a partir dela ter esperança no devir. Retratamos isso numa das falas ocorrida durante a sessão reflexiva:

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

Entendemos que o processo educacional inclusivo exige conexão das partes-todo e sem um trabalho articulado entre os principais agentes, o processo inclusivo pode não se concretizar, isto é, não tem avanço. A noção de totalidade não deve ser desconsiderada quando se trata da constituição do sujeito enquanto ser social e histórico. “Isto porque o que confere significado tanto ao todo quanto às diversas partes que o formam são determinações, dispostas em relações, que perpassam e completam a transversalidade do todo [...]” (Carvalho, 2017, p. 52). Entretanto, apreendemos que, na situação exposta, o processo

educacional na perspectiva inclusiva se desvela fragmentado, sem relação entre partes e todo. Essa é uma realidade vivenciada pelos estudantes com DV nos diversos cursos da universidade em que foi realizada a pesquisa.

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

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

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

A preocupação desses universitários posta nesses pré-indicadores é decorrente da realidade que os serviços de apoio à inclusão do estudante com deficiência na universidade, mais especificamente o núcleo de acessibilidade, que não supre as necessidades desses estudantes, inclusive nas questões pedagógicas e no apoio institucional condizente à eliminação de barreiras de diversos tipos, sobretudo as pedagógicas. Conforme Anache & Cavalcante (2018) na Educação Superior ainda são encontrados muitos impedimentos que comprometem a permanência do estudante na universidade, são:

Barreiras no âmbito do currículo, a falta de recursos acessíveis e formação profissional docente e dos técnicos administrativos para lidarem com os estudantes com deficiências. Portanto, as condições de permanência ainda ficam restritas aos esforços individuais, de familiares e colegas (Anache & Cavalcante, 2018, p. 116).

Souza *et al.* (2022) explicam que:

É possível compreender que quando as práticas pedagógicas são limitantes no Ensino Superior, a inclusão também é prejudicada. Para incluir, é necessário, que os fundamentos estejam previstos pedagogicamente em acessibilidades, desde o PPC até a infraestrutura física do espaço, logo, quando estes fundamentos não estão previstos ou não ocorrem na prática, a inclusão não está ocorrendo e conseqüentemente as práticas pedagógicas estão em segundo plano (p. 5).

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

O caminho da inclusão educacional se faz cada vez mais de constantes desafios e de enfrentamento às barreiras que surgem e as que já existiam.

4. Considerações Finais

Diversos aspectos foram descortinados por esta pesquisa no que diz respeito às experiências de universitários com DV durante o ensino remoto, tais como: a falta de formação na perspectiva da educação inclusiva por parte dos professores e dos demais profissionais da universidade, inclusive daqueles que estão à frente dos serviços de apoio dos estudantes com deficiência; as barreiras arquitetônicas que impedem os estudantes com deficiência de frequentar e ocupar os diversos espaços da universidade causando-lhe o sentimento de não pertencimento, ou/e invisibilizando-os; a falta de apoio pedagógico, inclusive no tocante ao uso dos recursos tecnológicos digitais; as barreiras atitudinais que se caracteriza como opressão; a falta de comprometimento da gestão com a questão da inclusão; e a falta da participação do estudante com

deficiência acerca das proposta/ações decisórias e constitutivas do processo inclusivo na universidade, desconsiderando totalmente ao que corresponde o lema das PcD: “nada sobre nós sem nós”.

De forma mais particular, pudemos constatar que os serviços de apoio à inclusão dos universitários com deficiência, realizados pelo núcleo de acessibilidade da universidade em discussão possuem fragilidades que comprometem o processo acadêmico dos referidos estudantes, sobretudo aos que tem deficiência visual, dado que grande parte desse público necessita de atendimento educacional mais individualizado.

Por fim, podemos afirmar que as desigualdades de condições materiais, o capacitismo, a negligência e a falta de apoio institucional e a invisibilidade estão presentes no cotidiano dos universitários com deficiência visual. Todas essas determinações constituíram as significações dos participantes desta pesquisa sobre os serviços de apoio oferecidos pelo núcleo de acessibilidade da universidade.

Portanto, ressaltamos a importância da participação das PcD nas pesquisas que as envolvem. Assim se faz justo e legítimo ouvir os estudantes com deficiência, colocando em prática o lema das PcD: nada sobre nós sem nós.

Contudo, entendemos que o processo de investigação não se esgota por aqui. Assim, como possibilidade de pesquisa para mobilizar e contribuir com o processo inclusivo dos estudantes com deficiência na Educação Superior, sugerimos como pesquisa a formação de professores e/ou profissionais que compõem o núcleo de acessibilidade numa abordagem colaborativa.

Referências

- Aguiar, W. M. J., Machado, V. C. & Aranha, E. M. G. (2013). Reflexões sobre a aproximação com abordagens interventivas e colaborativas na pesquisa de base sócio-histórica: a experiência do grupo “Atividade Docente e Subjetividade”. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. 10(22),108-128. <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/662/404>
- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *R. Bras. Est. pedag.*, Brasília, 94(236), 299-322. <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>
- Anache, A. A. & Cavalcante, L. D. (2018). Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Número Especial. 115-125. <https://www.scielo.br/j/pee/a/5rh8ZTr6Hgx4ZfLdkgRPhb/?format=pdf&lang=pt>
- Bacury, G. R. & Ferreira, M. S. (2019). Colaborar ou cooperar? diz espelho meu! *Revista Educação em Questão*, 57(53). 1-25. <https://www.redalyc.org/journal/5639/563965384014/563965384014.pdf>
- Bock, A. M. B. & Furtado, O. (2020). Dimensão subjetiva: uma categoria potente em vários campos da psicologia. In: *Dimensão subjetiva: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia*. Ana Mercês Bahia Bock, Maria da Graça Marchina Gonçalves, Elisa Zaneratto Rosa (Orgs.) - São Paulo: Cortez Editora.
- Brasil. *Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência)* (2015). Câmara dos Deputados. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.
- Brasil, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior. (2013). *Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior*. Secadi/Sesu. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192.
- Buiatti, V. P. & Nunes, L.G.A. (2022). Cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Uberlândia (UFU): política de inclusão no ensino superior. *Revista Educação e Políticas em Debate*. 11(1). 325-345. <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64911/33496>
- Carrieri, S. & Espíndola, C. M. (2021). Sistema de cotas para pessoas com deficiência: ação afirmativa para promoção do acesso à universidade. *XII Colóquio Internacional de Gestión Universitaria na Américas*. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97855>.
- Carvalho, E. (2017). *A Produção Dialética do Conhecimento*. Coletivo Veredas: Maceió.
- Consuni/ufal. (2020). *Resolução nº. 80/2020 de 30 de dezembro de 2020*. <https://ufal.br/resolucoes/2020/rco-n-80-de-30-12-2020>
- consuni/ufal. (2020). *Resolução nº. 34/2020 de 08 de setembro de 2020*. <https://ufal.br/ufal/periodo-letivo-excepcional/legislacao/resolucoes/rco-n-34-de-08-09-2020.pdf/view>
- Fumes, N. L. F. & Amorim, R. O. (2022). Reflexões sobre inclusão de alunos com deficiência na educação superior a partir da experiência da estruturação de um núcleo de acessibilidade. In: *A produção sócio-histórica do conhecimento em educação especial* /Neiza de Lourdes Frederico Fumes, Raíssa Matos Ferreira, Ivón Raquel Díaz Pedraza (organizadoras). – Marília: ABPEE.
- Gesser, M., Block, P. & Mello, A G. (2020). Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social* / Marivete Gesser, Geisa Letícia Kempfer Böck, Paula Helena Lopes (organizadoras) – Curitiba: CRV.

Gomes, E. M. A. (2018). *Significações do professor acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência no Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. - Mossoró.

Guia de orientações sobre o período letivo excepcional (PLE). (2020). <https://ufal.br/ufal/periodo-letivo-excepcional/orientacoes-prograd/guia-de-orientacoes-ple.pdf/view>

Guimarães, D. N. (2021). Educação Superior sob múltiplos olhares: por uma visão emancipatória. In: *Educação superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas*. /Francisco Ricardo Lins V. Melo, Érica Simony F. M. Guerra, Margareth Maciel F. D. Furtado (Orgs.). – Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia.

Lima, M. R. & Santos, M. R. N. (2020). O impacto da pandemia nas periferias: uma questão de raça e classe. In: *Coronavírus e crise do capital: impactos aos trabalhadores e à natureza*. [recurso digital] / Artur Bispo dos Santos Neto, Elaine Nunes Silva Fernandes (Orgs.). – Goiânia-GO: Editora Phillos Academv.

Merriam, Sharan B. & Tisdell, Elizabeth J. (2015). *Pesquisa qualitativa: um guia para design e implementação* - Quarta edição.

Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. Expressão Popular.

Orlando, R. M., Raiol, J. J. M. & Ferreira, S. C. G. S. (2021). Educação Superior brasileira e docentes com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: ideias iniciais. In: *Educação superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas*. /Francisco Ricardo Lins V. Melo, Érica Simony F. M. Guerra, Margareth Maciel F. D. Furtado (Orgs.). – Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia.

Pletsch, M. D., Melo, F. R. L. V. & Cavalcante, L. C. C. (2021). Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: experiências e desafios contemporâneos. In: *Educação superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas*. /Francisco Ricardo Lins V. Melo, Érica Simony F. M. Guerra, Margareth Maciel F. D. Furtado (Orgs.). – Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia.

Souza, A. S. de, Andrade, S. S., Pereira, A. L., Gomides, P. A. D., Silva, F. J. A. da, Teixeira, E. P., Godinho, S., Ribeiro, G. A., Rocha, R. da S., & Carneiro, A. J. de O. L. L. (2022). Práticas pedagógicas no Ensino Superior: o que relatam as produções científico-acadêmicas entre 2020 e 2021? *Research, Society and Development*, 11(13), e88111334791. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i13.34791>

Subtil, M. J. D. (2016). Reflexões sobre marxismo e perspectiva teórico metodológica para a pesquisa em políticas educacionais. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, Salvador. 8(2). 153-162. <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/16439/13090>