
Os desafios do ensino remoto emergencial e a atuação do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves¹

● 0000-0002-9951-7012

Thays Suelen de Moraes Pereira Fernandes²

● 0000-0001-9121-7448

Marina Lins de Carvalho Rocha³

● 0000-0003-0433-9960

Resumo

Este artigo destinou-se a compreender como a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) tem conduzido o processo de ensino-aprendizagem, durante a pandemia da covid-19, voltado ao atendimento educacional dos estudantes universitários com deficiência. Configura-se como pesquisa qualitativa, construída a partir de uma entrevista flexível, complementada por documentos que regulamentam a atuação do Núcleo de Acessibilidade da UFPE (Nace), realizada com os dois coordenadores do Núcleo. Os dados foram analisados a partir das orientações metodológicas da Análise da Conversão (AC). Como síntese dos resultados, pode-se constatar os desafios impostos pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) no processo de ensino e aprendizagem da população estudantil pesquisada e o empenho da equipe do Nace em garantir a acessibilidade e a inclusão educacional.

Palavras-chave: Ensino Superior; Inclusão Educacional; Necessidade Educacionais Especiais; Ensino Remoto Emergencial.

The challenges of emergency remote teaching (ERE) and the performance of the Accessibility Center (NACE) of the Federal University of Pernambuco (UFPE)

Abstract

This article aimed to understand how Federal University of Pernambuco (UFPE) has conducted the teaching-learning process during the COVID 19 pandemic, aimed at the educational service of university students with disabilities. It is configured as qualitative research, built from a flexible interview, complemented by documents that regulate the performance of the UFPE Accessibility Center (NACE), carried out with the two coordinators of the Center. Data were analyzed using the Conversion Analysis (CA) methodological guidelines. As a summary of the results, we can see the challenges imposed by the emergency remote teaching (ERE) in the teaching and learning process of the student population surveyed and the effort of the NACE team to ensure accessibility and educational inclusion.

Keywords: Higher education; Educational Inclusion; Special Educational Needs; Emergency Remote Teaching.

¹ Universidade Estadual da Paraíba / Universidade Federal de Pernambuco, Campina Grande / Recife; francesfabiola@gmail.com.

² Universidade Federal de Pernambuco, Recife; thayssuelenm@gmail.com.

³ Universidade Federal de Pernambuco, Recife; marilinsdecarvalho@gmail.com.

Considerações iniciais

Há quase dois anos, o mundo enfrenta a pandemia da covid-19, com as mutações do novo coronavírus acontecendo numa velocidade exponencial, levando cientistas e epidemiologistas a um trabalho contínuo e intenso desde o período da deflagração deste vírus em Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2022). Diante da magnitude dessa problemática de saúde instaurada nos quatro cantos do planeta, as autoridades sanitárias têm envidado todos os esforços na luta pela biossegurança, como o distanciamento social e o uso de máscaras, e pela descoberta de procedimentos de saúde com a criação de mecanismos imunológicos para combater tal vírus. A exemplo do combate pela via da saúde, temos a criação em tempo recorde das vacinas, de que o mundo tem se beneficiado desde o final de 2020, embora ainda de modo desigual e assimétrico, visto que os países mais ricos alocam recursos financeiros consideráveis na compra das vacinas para efetuar a imunização da população de seu estado-nação. Grande parcela dos dirigentes políticos das nações não expõe ideias contra a capacidade e a capilaridade de erradicação ou ao menos de controle da pandemia pela campanha de vacinação em massa.

Porém, infelizmente, essa posição em defesa da vacina não é assumida pela liderança política de nossa nação brasileira. O que se tem presenciado e registrado pelas agências de comunicação do jornalismo nacional e internacional de modo constante, por parte da Presidência da República do Brasil, é um negacionismo irrestrito à ciência e à tradição biotecnológica que o Brasil conquistou, despontando como uma grande nação na assistência básica à saúde pública pelos inúmeros programas de vacinação em massa, chegando a marcas consideráveis de erradicação de doenças no mapa epidemiológico do Brasil, como a poliomielite, com seus últimos registros epidêmicos no ano de 1987 (POLIOMIELITE..., 2022).

Mesmo com o entendimento da necessidade de incessantes debates relacionados aos desdobramentos da pandemia nos setores da vida social atingidos por esse fenômeno sanitário

que atenta contra a vida das pessoas, levando a “uma nova onda da COVID 19 observada em vários países da região das Américas desde dezembro de 2021, com muitos casos notificados em um período muito curto” (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2022, p. 1), nosso olhar se dirige para um dos campos fundamentais da sociedade brasileira afetados pela jornada pandêmica que o mundo tem atravessado. Tratamos da educação pública e, em especial, da educação superior pública brasileira. Também abordamos como ela tem enfrentado o atendimento aos estudantes universitários com deficiência por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Os questionamentos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa em relevo foram: como têm se configurado as tratativas das universidades públicas em relação ao atendimento dos universitários com deficiência no ERE, a partir do advento da pandemia de covid-19? Quais os desafios enfrentados por essas instituições de ensino superior para assegurar o acesso e a garantia da manutenção dos universitários com deficiência no ERE? Quais as implicações educacionais na formação acadêmica dos estudantes com deficiência estabelecidas no processo ensino-aprendizagem pela via do ERE? A partir de tais indagações, o estudo apresentado e discutido adiante teve como objetivo primário compreender como a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) tem conduzido o processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia da covid-19, por meio do ERE, voltado ao atendimento educacional dos estudantes universitários com deficiência. Os destaques nas análises realizadas se basearam no depoimento da gestão do Núcleo de Acessibilidade (Nace) da UFPE, materializado a partir de uma entrevista com a coordenação do Nace e da análise dos dispositivos legais que regulam as atividades desse núcleo, disponíveis no *site* da UFPE.

Notas sobre o ERE e a perspectiva teórica adotada

Com a pandemia da covid-19 instaurada, a suspensão das aulas presenciais foi inevitável nos dois níveis de ensino que compõem o sistema educacional brasileiro: a educação básica e o ensino superior. Consoante com as medidas de biossegurança em favor da integridade da vida humana, o ensino superior – encarregado da construção, preservação e valorização da

produção cultural e do conhecimento científico em suas múltiplas formas de expressão – cumpriu tais medidas a fim de preservar vidas e reforçar o papel fundamental da ciência em momentos de tensão e crise na saúde mundial, como o que enfrentamos contemporaneamente.

Ao mesmo tempo, legislações educacionais foram criadas a fim de adequar os processos de ensino e aprendizagem à nova situação social e, com isso, dar continuidade ao ensino, à pesquisa e à extensão universitária por um caminho alternativo, aliado aos recursos da tecnologia da comunicação e da informação. O objetivo delas é a garantia do direito ao acesso e à universalização do conhecimento desenvolvido nos centros universitários brasileiros, tanto aqueles pertencentes à esfera pública como os relacionados à esfera particular de ensino.

Assim, entre as prescrições documentais para a regulamentação dos rumos da educação no cenário em relevo, foi criada a Portaria n.º 343, em 18 de março de 2020, pelo Ministério da Educação, como documento inicial da regulamentação do ensino não presencial em caráter de 30 dias a contar da data de publicação no Diário Oficial da União (BRASIL, 2020b). Esse documento destaca a provisoriedade do ensino remoto, em substituição ao ensino presencial. Além disso, dispõe sobre a obrigatoriedade da reposição das aulas e dá autonomia às instituições para alterarem seus calendários acadêmicos no tocante ao período de férias para que, assim, fossem cumpridos “os dias letivos e horas-aulas na legislação em vigor” (BRASIL, 2020b). No entanto, a pandemia continuou em larga expansão, inviabilizando o retorno das aulas no prazo previsto nessa portaria.

Com efeito, a Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, amplia as normas educacionais em função da continuidade da pandemia publicizada pelo Decreto n.º 6, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020a), o qual reconhece a continuação do estado de calamidade pública em função da pandemia da covid-19. Essa lei traz diretrizes tanto para a educação básica como para o ensino superior. No caso deste, o artigo 3º aborda a dispensa, em caráter excepcional, da integralidade dos dias letivos, mas com a “obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico” (BRASIL, 2020c), explicitando as diretrizes a serem seguidas nesse contexto de excepcionalidade, como se pode conferir a seguir:

I – seja mantida carga-horária prevista na grade curricular para cada curso; e
II – que não haja prejuízos aos conteúdos essenciais ao exercício da profissão.
§ 1º Poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais vinculadas aos conteúdos curriculares de cada curso por meio das tecnologias da informação e comunicação, para fins de integralização da respectiva carga-horária exigida (BRASIL, 2020c).

Por conta das dificuldades impostas para o controle da pandemia, a legislação educacional foi passando por reformulações, com adequações que não prejudicassem o direito educacional dos estudantes. Com isso, flexibilizou-se a carga-horária para o mínimo exigido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) vigente,⁴ permitindo a conclusão do curso desde que não ocorresse rebaixamento na qualidade da profissionalização dos graduandos egressos das turmas concluintes nesse período curricular atípico. Contudo, na busca por orientações legais quanto ao funcionamento da oferta da Educação Especial no contexto da pandemia, foi encontrado o Parecer n.º 5/2020, do Conselho Federal de Educação, contendo a seguinte recomendação:

As atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional básica ou superior onde esteja matriculado.

Algumas situações requerem ações mais específicas por parte da instituição escolar, como no caso da acessibilidade sociolinguística aos estudantes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), acessibilidade à comunicação e informação para os estudantes com deficiência visual e surdocegueira, no uso de códigos e linguagens específicas, entre outros recursos que atendam aqueles que apresentam comprometimento nas áreas de comunicação e interação.

Vale ressaltar que as orientações gerais direcionadas aos diversos níveis de ensino presentes neste documento também se aplicam às especificidades do atendimento dos estudantes da Educação Especial, modalidade transversal a todos os níveis e modalidade da educação, como previsto na LDB (BRASIL, 2020d, p. 32-33).

A partir dos excertos extraídos do Parecer n.º 5/2020, observamos a defesa incontestada da acessibilidade ao processo de ensino e aprendizagens por parte dos estudantes que se

⁴ Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

encontram matriculados em instituições de ensino, quer seja na educação básica ou no ensino superior; e, articulada a essa questão, a relevância de atentar para as necessidades educativas especiais de cada estudante com deficiência matriculado no ensino superior, com vistas à garantia da igualdade de condições estruturais durante as aulas não presenciais, como a Libras para os estudantes surdos e estratégias comunicativas sonoras para os estudantes cegos ou com baixa visão. Fica patente que as adaptações curriculares, juntamente com o uso adequado das tecnologias da comunicação para a população estudantil da Educação Especial no contexto da pandemia, foram abordadas de modo sucinto na legislação educacional tratada aqui, que respalda o ERE para os estudantes universitários com deficiência.

No entanto, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, no capítulo IV, do Direito à Educação, no art. 27, estabelece diretrizes claras voltadas à garantia do direito educacional de pessoas com deficiência ao longo da vida em todos os níveis educacionais de aprendizagem, “de forma a alcançar 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. 7). A LBI, no capítulo acerca da educação, discorre sobre a responsabilidade do poder público na criação, manutenção e avaliação de ações de inclusão nos sistemas de ensino básico e superior elencados no art. 28. E, no art. 29, determina os processos de seleção e permanência nos cursos do ensino superior e da educação profissional e tecnológica, públicas e particulares, com a recomendação de um conjunto de sete medidas para fazer valer o direito equânime à educação superior de qualidade para os estudantes com deficiência. A LBI é o dispositivo legal mais recente no conjunto das políticas educacionais voltadas à pessoa com deficiência, alinhadas às práticas de inclusão social na perspectiva dos direitos humanos.

Pereira e Silva (2021) realizaram um levantamento dos estudos relacionados ao contexto da pandemia e à educação superior das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), e os resultados reforçam as desigualdades sociais já existentes no ensino presencial. Com a mudança para o ensino remoto, essa população estudantil vivencia de modo mais acirrado os problemas que giram em torno da precarização relacionada à acessibilidade e às estratégias de ensino adequadas a suas demandas educacionais e da garantia de seus direitos de

aprendizagens. Assim sendo, os autores conclamam por uma educação especial pós-pandemia mais inclusiva, com “uma sociedade mais acolhedora, empática e compassiva com as diferenças humanas” (PEREIRA; SILVA, 2021, p. 107).

Leite *et al.* (2020) abordam os impactos da covid-19 em graduandos com deficiência visual e afirmaram o caráter imprescindível de as instituições públicas de ensino superior reconfigurarem as aulas levando em consideração a acessibilidade e a inclusão das pessoas com deficiência. Nesse sentido, propõem que se organize uma assistência multidisciplinar virtual de apoio ao estudante com NEE de forma continuada, por meio de “recursos assistivos essenciais” (LEITE *et al.*, 2020, p. 11). Ademais, ressaltam os impactos psicossociais nas pessoas com deficiência por conta da pandemia e, por conseguinte, enfatizam a responsabilidade das instituições de ensino superior em identificarem esses impactos e se comprometerem pela redução dos danos ao estudante com deficiência, a fim de minimizar os prejuízos em sua formação.

Bohrer e Rodriguez (2021) discorrem sobre um relato de experiência da atuação do Núcleo de Acessibilidade (NAI) e da Seção de Atendimento Educacional Especializado (Sae) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). O trabalho de apoio aos universitários com deficiência, no decorrer do ensino remoto, tem o propósito de promover o diálogo e a reflexão das boas práticas educativas concernentes ao levantamento das necessidades acadêmicas desses estudantes, bem como das ações realizadas no atendimento pedagógico especializado, voltadas para assegurar a acessibilidade e a inclusão no ensino remoto emergencial.

Freire, Paiva e Fortes (2020) realizaram um levantamento sobre as tecnologias e demais recursos disponibilizados pelas instituições públicas federais e estaduais de ensino superior que pudessem auxiliar a aprendizagem dos estudantes com deficiência, em termos de suporte ao ensino remoto durante a pandemia da covid-19. Foi conduzida uma coleta de dados por meio de Acesso Livre à Informação em 141 instituições, e foram obtidos 110 questionários com respostas completas, aptos para a análise dos dados a partir dos critérios estabelecidos no estudo. Os resultados evidenciaram a capacidade instalada nessas instituições para a acessibilidade de livros digitais e tecnologias assistivas, a preparação de ambientes virtuais de aprendizagem, a acessibilidade de conteúdos multimídia, entre outros recursos apontados.

Porém, os autores enfatizam que, embora o acervo tecnológico das instituições de ensino superior participantes do estudo seja satisfatório, é necessário avançar com as adequações desses recursos educacionais digitais após a experiência com o ensino remoto.

Diante desse breve panorama dos estudos acerca da educação especial no ensino superior durante a pandemia, bem como da legislação educacional específica para o funcionamento do ERE, com destaque para o apoio ao processo de aprendizagem do estudante, explanaremos, na sequência, a perspectiva teórica que embasa o estudo em tela. Ao considerar o desenvolvimento humano como um contínuo processo ao longo da vida e, além disso, assumir as interações sociais e as mediações culturais como propulsoras da consolidação da aprendizagem a partir da teoria histórico-cultural vigotskiana, nos estudos que realizamos na área de conhecimento da educação especial sob a perspectiva inclusiva, esta pesquisa se apoia, do ponto de vista epistemológico, na unidade dialética entre teoria e método de investigação.

Embora os estudos de Vigotski acerca da defectologia retratem o desenvolvimento infantil, é possível realizarmos deslocamentos desse conceito para reflexionar o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas adultas com deficiência. Isso porque essa abordagem concebe o desenvolvimento humano como ininterrupto durante toda a existência (VIGOSTKI, 2004).

Assim, a perspectiva teórica assumida aqui enfatiza o papel fundamental das trocas sociais e das relações culturais entre as pessoas que convivem numa sociedade historicamente situada, sendo tais elementos propiciadores do desenvolvimento da consciência humana, dito de outro modo, do desenvolvimento mútuo dos processos psicológicos superiores das pessoas em espaços de convivência social e cultural. A educação sistematizada no contexto institucional, seja este escolar ou universitário, é social por excelência, sendo promotora de desenvolvimento mútuo a todos os envolvidos nesse contexto cultural de aprendizagem.

Conviver com a diferença humana em suas múltiplas nuances no contexto educacional, não apenas em termos da formação da personalidade, mas sobretudo na promoção de um espaço de convivência entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência, reiteradamente, tem evidenciado crescimento mútuo no tocante à constituição da pessoa sob uma perspectiva integral das dimensões da vida humana. Contudo, o estudo da defectologia

contemporânea, defendida por Vigotski, pauta-se nos elementos de mediação cultural como propulsores de desenvolvimento humano, denominados pelo autor como processos de compensação:

O postulado central da defectologia contemporânea é o seguinte: qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação. Por isso, o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se à determinação do grau da gravidade da insuficiência, mas inclui indispensavelmente controle dos processos de compensação, de substituição, processos formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança (VIGOTSKI, 2019, p. 34).

Essa compreensão acerca dos processos de compensação cultural do desenvolvimento humano em adultos com deficiência no contexto da escolarização universitária dialoga com a perspectiva inclusiva de educação especial, pautada no direito fundamental em todas as fases e níveis de aprofundamento do conhecimento escolar/acadêmico. Dessa maneira, entender os mecanismos pelos quais as pessoas desenvolvem seu potencial durante o convívio com a diversidade humana é uma tarefa basilar nas agendas de pesquisas voltadas para a temática em relevo. Ademais, os processos de ensino e aprendizagem no contexto educacional universitário de convívio com a diferença, com destaque para as relações interpessoais entre pessoas com e sem deficiência, como abordado nas prescrições legais e nos estudos aqui tratados, envolvidos com a educação superior da pessoa com deficiência no ERE, são indispensáveis.

Como se sabe, deve-se não só garantir a matrícula e o acesso ao espaço acadêmico, mas também favorecer a acessibilidade ao conhecimento produzido nas instituições de ensino superior. Tal conhecimento deve ser socializado por instrumentos didáticos e/ou tecnológicos e por estratégias pedagógicas que funcionem efetivamente para a garantia do direito educacional, significativo e de qualidade às pessoas com desenvolvimento atípico, sob múltiplos formatos de adaptação do processo de ensino capaz de promover o crescimento intelectual a todos os envolvidos.

Com a pandemia, as desigualdades educacionais foram exacerbadas, e os desafios no desenvolvimento acadêmico dos estudantes universitários foram firmados. Não precisa ir muito

longe com essa constatação, basta tocar no ponto da conectividade para ter acesso ao ensino remoto por meio de um engajamento efetivo nas práticas pedagógicas não presenciais dos cursos superiores das universidades públicas brasileiras (COVID-19..., 2020; SANTOS JUNIOR, 2020; SCAVINO; CANDAU, 2020; VINHAS; SANTOS; BARRETO, 2021).

Foi constatado, por meio de inúmeros relatos, que um percentual significativo de estudantes e até de professores não dispunha de equipamento adequado e de conectividade satisfatória para proceder às aulas e às demais atividades acadêmicas no formato remoto, agregando a esse dado a questão de a educação especial superior no modelo do ERE carecer de adequação e adaptações pedagógicas para se consolidar. Logo, concluímos que os desafios educacionais para essa modalidade de ensino, no contexto da educação básica e do ensino superior, estão expostos para abrir o debate e buscar alternativas a fim de superar a atual dicotomia educacional (SANTOS JÚNIOR, 2020; SOUZA; MIRANDA, 2020).

Método

Esta investigação se insere no bojo das perspectivas qualitativas de pesquisa, uma vez que o pesquisador está circunscrito “pela realidade social” (CHIZZOTTI, 2008, p. 56). Com efeito, assumimos a perspectiva dialética de produção do conhecimento científico, porque ela “valoriza a contradição do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens” (CHIZZOTTI, 2000, p. 80).

Ressaltamos que este estudo integra uma investigação em rede, construída por um contingente de oito professoras-pesquisadoras vinculadas ao Grupo de Trabalho (GT) Psicologia e Políticas Educacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anppep). Estas atuam em instituições de ensino superior públicas, em âmbito tanto federal como estadual e particular, situadas nas regiões Norte, Nordeste, Sul e Sudeste do Brasil, e vêm desenvolvendo pesquisas sobre a política educacional brasileira para a pessoa com deficiência voltada para o ensino superior.

Além disso, esta investigação atende os critérios éticos de pesquisa com seres humanos

e conta com o Parecer de aprovação n.º 4.472.775, do Comitê de Ética e Pesquisa da UFPE. Esse processo de autorização da pesquisa, via Plataforma Brasil, foi realizado por todas as instituições envolvidas na investigação, tendo como coordenação geral a Universidade Federal de Rondônia (Unir), com o Parecer n.º 4.467.004.

Foi conduzida uma entrevista contendo questões flexíveis, com possibilidade para reformulações e ampliações no decorrer da sessão. Ela foi realizada de forma remota na plataforma do *Google Meet*, com duração de aproximadamente 1h10min. A entrevista foi gravada com a permissão dos participantes e transcrita posteriormente para seguir com as análises.

Outro procedimento de construção de dados adotado, com a finalidade de complementar as informações obtidas na entrevista, foi uma visita virtual ao *site* do Nace, aportado na página oficial da UFPE.⁵ Nosso propósito era pesquisar documentos de regulamentação do núcleo relacionados ao ERE, bem como materiais de apoio e orientação aos estudantes com deficiência matriculados nessa instituição.

Participaram da entrevista o coordenador e a vice-coordenadora do Nace, a professora responsável pela pesquisa e uma mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. O roteiro da entrevista foi enviado com antecedência para o coordenador do Nace para que ele tivesse acesso prévio por conta de sua surdez. A vice-coordenadora, na ocasião da entrevista, fez o trabalho de tradução e interpretação Libras-Português. A entrevista ocorreu em 30 de abril de 2021, em pleno processo do ERE nas instituições de ensino superior.

A perspectiva analítica assumida foi a Análise da Conversão (AC) por estar alinhada ao enfoque teórico e metodológico desenvolvido ao longo do tempo por esse GT, uma vez que “a AC procede com base em material empírico, reproduzindo conversações reais e considera detalhes não apenas verbais, mas entonacionais, paralinguísticos e outros” (MARCUSCHI, 2001, p. 9). Além disso, “a conversação desenvolve-se em um contexto com a presença de interlocutores que compartilham das mesmas práticas de linguagem para se comunicarem” (RAMOS; LIMA, 2019, p. 103). Embora tenha sido estabelecida entre um surdo e três ouvintes, a conversa fluiu não apenas pela ajuda indispensável da intérprete, mas também por conta do

⁵ Disponível em: <https://www.ufpe.br/nucleodeacessibilidade>.

não verbal e verbal instaurado entre os interlocutores. Havia repetições, quando necessário, de ambos os lados a fim de garantir a interpretação para todos os participantes da entrevista.

Resultados e discussão

As falas produzidas durante a entrevista foram analisadas a partir da organização em turnos, os quais podem ser tidos “como aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade do silêncio” (MARCUSCHI, 2001, p. 18). Inicialmente, foi retomada a primeira questão do roteiro de entrevista com o coordenador do Nace. Denominamos como “C1” a fala do coordenador, “C2” a fala e/ou tradução Libras-Português da vice-coordenadora e como “P” a fala da pesquisadora na transcrição dos turnos analisados. A primeira questão foi formulada em termos do número de estudantes atendidos pelo Nace da UFPE. Na segunda questão, o interesse foi saber quais os tipos de deficiência dos estudantes matriculados na UFPE no momento inicial da pandemia. O trecho a seguir traz as informações referentes às duas primeiras questões.

Fala de C1, traduzida por C2: No momento, um pouco antes da pandemia, nós tínhamos mais de 300 estudantes com várias deficiências. Nós temos o registro desses estudantes que entram, alguns com autodeclaração no SIGAA [Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas], então nós temos essa contagem geral, mas nós temos também uma divisão desse número entre os que chegam no Núcleo e os alunos atendidos. Por exemplo, nesse período de pandemia, nós tínhamos mais de 400 estudantes com deficiência. Então nós temos uma média de 300 a 400 estudantes com deficiência na universidade que se autodeclararam. Esse número pode ser maior tendo em vista que é uma autodeclaração.

Observamos que o número de estudantes com deficiência é expressivo e que se apresenta uma diversidade quanto aos tipos de deficiência desses estudantes. Isso implica uma articulação intersetorial por parte da instituição devido à abrangência das NEE atinentes a essa população estudantil. Embora o foco aqui seja a educação especial da pessoa com deficiência, não há como negar que as NEE têm a incumbência de garantir o acesso e a inclusão educacional a um público heterogêneo e diversificado. Conforme a Portaria n.º 4/2016 (UNIVERSIDADE

FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2016), em seu artigo 2º, o Nace foi criado, entre outros objetivos, para:

- II. Articular-se intersetorialmente frente às diferentes ações já executadas na UFPE, assim como na promoção de novas ações voltadas às questões de acessibilidade e inclusão educacional nos eixos da infraestrutura; comunicação e informação; ensino, pesquisa e extensão;
- III. Oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir de uma equipe multidisciplinar, voltado para seu público-alvo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2016, p. 1).

O atendimento educacional especializado oferecido à comunidade universitária com NEE por meio do Nace presta um serviço que não se restringe aos estudantes, mas também abrange os docentes e técnicos administrativos que necessitem desse apoio especializado. Assim, mostra-se de suma importância sua existência e funcionamento para que a acessibilidade e a inclusão educacional sejam asseguradas a essa população com desenvolvimento atípico (BRASIL, 2020d; UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2016, 2019).

O terceiro ponto da entrevista foi destinado a entender como tem sido o atendimento institucional aos estudantes com deficiência no ERE. Outro aspecto levantado pela pesquisadora durante a entrevista com os coordenadores relaciona-se aos desafios enfrentados pelo Nace na promoção de um atendimento educacional com qualidade a essa população estudantil. Assim, foi possível identificar as ações realizadas pelo Nace da UFPE voltadas às NEE dos estudantes com deficiência matriculados na instituição no período da pandemia da covid-19 bem como as dificuldades do Núcleo para a manutenção de um atendimento educacional especializado satisfatório, como pode ser observado adiante:

Fala de C1, traduzida por C2: O Núcleo está sempre dialogando com os setores e com a comunidade, então o setor hoje que trata diretamente dos estudantes é a equipe de atendimento, o setor de Atendimento em Acessibilidade e Inclusão Educacional. Esse atendimento vai sendo coordenado por essa equipe. Nós tivemos também um trabalho no início da pandemia de organizar esse ensino remoto, e um dos materiais produzido pelo Núcleo de Acessibilidade foi o Guia de Acessibilidade da Universidade Federal de

Pernambuco, que trata exatamente desse trabalho no ambiente virtual, como é a acessibilidade dos estudantes com deficiência, quais os pontos a serem levados em consideração nesse ambiente virtual, com a presença do estudante surdo, estudante cego ou com outras necessidades específicas.

Fala de C1, traduzida por C2: Hoje, na universidade, a gente tem uma limitação muito grande, a gente está vivendo desde o ano passado um corte na verba da educação, e a gente sabe que o impacto da pandemia levou também a isso. Por exemplo, os concursos foram suspensos... concursos, inclusive, que estavam já em andamento, como a gente tem oito intérpretes na universidade para entrar e por conta de uma lei que suspendeu a entrada de novas vagas. Nós crescemos com demandas de atendimento como, por exemplo, as dos tradutores e intérpretes de Libras, a acessibilidade comunicacional, imagina que tudo veio para esse ambiente remoto, tudo veio para esse ambiente *on-line*, então as pessoas tiveram que se dividir em várias instâncias, e nós temos um quantitativo ainda muito pequeno de profissionais tradutores na universidade. A gente também se deparou com as limitações de acesso, por exemplo, até a própria rede de internet, então muitos estudantes estão em vulnerabilidade, não têm condições de pagar uma rede de internet ou não têm um computador, estão assistindo aula pelo celular, então tudo isso vai limitando o acesso. A universidade se colocou em muitas discussões de como garantir esse acesso aos estudantes de maneira geral, e a gente tem pensado, tem mantido o Núcleo aberto [...]. Hoje a nossa comunicação está toda *on-line*, então o *e-mail* é o nosso meio de comunicação prioritário, mas também atendemos os estudantes por telefone, o contato pessoal também da equipe, a gente não privou os alunos disso, embora a gente tente priorizar sempre para o institucional, que é para que fiquem registrados os atendimentos. Essa equipe de atendimento continuou atendendo os alunos, mas de forma remota, então [em] salas de *Google Meet*, como a que estamos agora, nessa reunião *on-line*... os alunos foram atendidos, os professores continuam sendo orientados – os que procuram o Núcleo, os que o Núcleo também precisa ter um diálogo mais próximo. Os estudantes continuaram com esse acesso e foi sendo estabelecido, porque no começo foi tudo muito novo para a equipe, para os estudantes, para a comunidade em si.

Destacamos dois dos aspectos abordados. O primeiro é a permanência do diálogo do Nace com os demais setores que integram a instituição, almejando a acessibilidade do estudante com deficiência durante o ERE (BOHRER; RODRIGUEZ, 2021). Em cumprimento às adaptações pedagógicas, necessárias ao público da educação especial, o *Guia de Orientações em Acessibilidade e Inclusão nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem da UFPE*, mencionado por C1 no primeiro tópico de sua fala, “tem por finalidade subsidiar a criação de conteúdos digitais acessíveis, que permitam conforto e autonomia do discente com deficiência ou

necessidade específica no ambiente virtual” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2020a, p. 9). Essa ação é condizente com a responsabilidade do Nace, disposta no artigo 5º, em seu inciso I, da Portaria Normativa 04/2016, pelo qual este núcleo deve “colaborar na formulação das propostas de ações estratégicas na área da inclusão educacional e acessibilidade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2016, p. 2). Logo iniciativas como a elaboração desse guia de orientação materializa meios para que seja assegurada a acessibilidade educacional aos universitários com deficiência matriculados na UFPE (FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020).

Por outro lado, no segundo aspecto tratado, foi ressaltada a defasagem do quadro efetivo para ampliar o atendimento educacional especializado, com as medidas restritivas nos cortes dos recursos públicos para o ensino superior e a suspensão da contratação dos profissionais selecionados em concursos realizados para sanar, ou ao menos minimizar, o déficit de pessoal. Com essa situação, o trabalho desenvolvido pelo Nace fica comprometido em função da sobrecarga da demanda pedagógica nessa modalidade educacional na UFPE durante o ERE. Além disso, ficou configurada a precarização nas condições da conectividade por parte dos estudantes que se encontram em condição de vulnerabilidade social e econômica, reiterando os registros e depoimentos de profissionais da educação e das instituições de ensino acerca do acesso às ferramentas tecnológicas de comunicação no ERE (SANTOS JÚNIOR, 2020; SOUZA; MIRANDA, 2020).

Contudo, diante da defasagem de pessoal no quadro efetivo para lidar com as demandas dos estudantes com deficiência e dos problemas relacionados à conectividade e acessibilidade às tecnologias da comunicação, o Nace se configura como um espaço de resistência pedagógica por se manter disponível no atendimento à população estudantil com NEE. Para tanto, de acordo com o relato acima, coloca-se à disposição todos os canais de comunicação para além daqueles que só funcionam com a internet, a exemplo do telefone convencional e do celular, tanto os institucionais como os particulares dos membros da equipe de trabalho do Nace. O canal para o diálogo com toda a comunidade acadêmica esteve sempre aberto durante o ERE da UFPE, produzindo espaços interativos de comunicação e uma educação inclusiva, acolhedora e empática (BRASIL, 2020c; PEREIRA; SILVA, 2021).

Seguindo com os questionamentos durante a entrevista, um dos pontos abordados foi saber acerca das queixas dos estudantes com deficiências relacionadas ao ERE nas atividades virtuais de ensino proporcionadas pela plataforma do *Google Meet*, para o caso das aulas síncronas. Então, foi possível verificar algumas situações trazidas pelos depoimentos dos estudantes reportados ao Nace quanto a esse aspecto.

Fala de C1, traduzida por C2: um período que eu digo que foi o teste na Universidade foi o 2020.3, um período suplementar, e aí não era obrigatório. Então alguns estudantes com deficiência se matricularam, e lá a gente começou a colher algumas dificuldades dos estudantes. O uso, por exemplo, da própria plataforma. Chegaram alguns estudantes surdos com "*ah, pra usar o Meet, com muitas pessoas na sala, como achar o intérprete?*", aí tinha que procurar o intérprete, fixar a tela, até na hora que tivesse uma projeção junto com o intérprete, então como fixar a tela do intérprete se tinha que olhar a projeção, não dava... Aí a gente teve que ir se adaptando para, por exemplo, no caso de os estudantes surdos [se] encontrarem ali, verem a janela do intérprete. Outras demandas de, por exemplo, legenda para aquele que não usa Libras, mas é pessoa surda, deficiente auditiva. Nós tivemos questões com os estudantes cegos no manuseio da própria plataforma, então era muita queixa no início.

Fala de C1, traduzida por C2: A gente percebe que uma grande barreira hoje, que é colocada pelos estudantes, é a própria tecnologia. Nós não temos muitos *softwares*, muitas plataformas queensem... Na verdade, a maioria delas não pensa, não compreende a dinâmica que é a utilização desses estudantes (com deficiência). Nós tivemos, por exemplo, uma sensibilização com os estudantes cegos, porque logo no início eles não conseguiram nem entrar no *Meet*, então era um ambiente novo que precisava de uma orientação. O Núcleo propôs e executou essa orientação a esses estudantes.

Fala da P: Vocês têm falado muito das duas deficiências, parece que são os dois maiores grupos; a maior população de estudantes com deficiência parece ser a surda e a cega. Aí eu pergunto se veio queixa de pessoas com outros tipos de deficiência em relação ao estudo, em ter acesso ao estudo durante a pandemia, ao ERE, que não deixa de ser ensino.

Fala de C1, traduzida por C2: Sim, sim, eu compreendi e, de fato, as maiores demandas têm surgido exatamente das pessoas com deficiência visual e com deficiência auditiva, mas nós temos sim estudantes com dislexia, estudantes com autismo tiveram, por exemplo, o trato com esse ambiente, então o uso de telas aumentou muito para essa população. Chegaram sim alguns relatos para a equipe.

O maior desafio enfrentado pelos estudantes com deficiência no ERE, a partir do relato de C1, é a barreira tecnológica, em relação tanto à conectividade como à acessibilidade e às adequações pedagógicas às necessidades educacionais desses estudantes, em função do tipo de deficiência (LEITE *et al.*, 2020). É possível perceber que recursos didáticos e estratégias adaptadas de ensino no ambiente virtual se fazem necessários para que a aprendizagem seja assegurada. Um semestre suplementar foi criado, conforme apontou C1, e com isso foi possível que a equipe do Nace escutasse as queixas dos estudantes com deficiência e fosse em busca da resolução, promovendo, assim, uma prática pedagógica solidária e inclusiva, como a sensibilização realizada com os estudantes cegos quanto ao uso do *Google Meet* nas aulas síncronas (BOHRER; RODRIGUEZ, 2021; PEREIRA; SILVA, 2021). Ademais, as deficiências mais frequentes na população universitária da UFPE, como esclarecido pelo C1, são a visual e a auditiva.

Nesse contexto de implementação do ERE, sobretudo no atendimento educacional aos estudantes com deficiência, havia uma inquietação de nossa parte acerca da construção de documentos legais internos da UFPE que abordassem as diretrizes educacionais voltadas para as NEE. Nessa direção, foi perguntado se algum documento foi criado com esse propósito.

Fala da P: Achei interessante quando vocês colocaram o teste no semestre de 2020.3, que parece que serviu, assim, até para que o Nace se organizasse melhor e os alunos, até por não ser obrigatório, pudessem já ver, sentir as demandas, as maiores demandas, as mais urgentes, vamos dizer assim. Então, se ele pudesse dizer se tem essa legislação específica dando conta das pessoas com deficiência dentro desse contexto do ensino remoto; ou se está sendo pautado, regido, para pessoa com deficiência dentro da legislação maior, da instrução maior da Universidade para o ensino remoto.

Fala de C1, traduzida por C2: A gente não tem uma lei, uma resolução, uma documentação específica do remoto para questão da acessibilidade, porque nós já temos uma normativa de 2019 que trata da questão da inclusão e da acessibilidade em nível da Universidade Federal de Pernambuco, e essa normativa da Universidade é anterior à pandemia, com as adaptações que a gente vem trabalhando através dos guias e das orientações dos nossos setores. Logo no início, a gente estava vivendo o novo, então a gente não tinha dimensão e estava andando no meio do processo. Hoje, por exemplo, a gente já tem dimensões maiores, que vai tratando nos novos documentos, já vai abordando, pensando nesses dois formatos, o presencial e o remoto. Nós

estamos, por exemplo, agora com o Comitê de Ações Afirmativas; a Gestão Central, nesse momento, fortaleceu o Núcleo de Acessibilidade que já existia, criou o Núcleo LGBT e o Núcleo ERER (Núcleo de Políticas e Educação Étnico-Raciais); então esses três núcleos estão trabalhando nessa política de ações afirmativas; então documentos estão sendo criados, pensados, e, é claro, cenários futuros melhores para essas comunidades. A gente pensa, por exemplo, na questão do ensino-aprendizagem desse estudante, no respeito à legislação com relação a acessibilidade e inclusão... A gente está tratando e compondo esses novos documentos que estão aí para surgir.

As regulamentações utilizadas durante o ERE foram as que já estavam em vigência, mas outras foram criadas no decorrer da pandemia com uma abrangência maior, de modo a configurar a estrutura regimental da UFPE. A primeira delas, que trata da criação e regulamentação do funcionamento do Nace, foi elaborada em 2016. Há também uma resolução de 2019, que dispõe sobre o atendimento e a acessibilidade em inclusão educacional na UFPE. Também temos a Portaria n.º 40, de 2020; nela, o capítulo VI é destinado ao Nace, que abrange: Seção I – Coordenação Geral; Subseção I – Assessoria do NACE; Subseção II – Do Setor de Acessibilidade Comunicacional; Subseção III – Serviço de Atendimento em Acessibilidade e Inclusão Educacional; Subseção IV – Serviço de Estudos e Assessoria Pedagógica em Acessibilidade; Subseção VI – Do Serviço de Apoio Técnico-Administrativo; Subseção VI – Do Laboratório de Acessibilidade; Seção II – Dos Núcleos Setoriais de Acessibilidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2020b, p. 11-13). A partir dessa documentação, fica evidente que há um trabalho contínuo de ampliação do Nace no sentido de garantir uma educação inclusiva na UFPE, embora se enfrente a escassez de pessoal qualificado, como destacado anteriormente (BRASIL, 2015; FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020).

Por último, foi perguntado sobre a percepção da equipe do NACE em relação ao impacto do ERE para a formação de acadêmicos com deficiência no ensino superior, já que se trata de um núcleo que atua diretamente para a promoção da acessibilidade didático-pedagógica e tecnológica, de modo dinâmico e atento às demandas nessa modalidade educacional, com vistas à resolutividade e à superação das barreiras acadêmicas emergentes no processo de ensino-aprendizagem dos universitários com deficiência.

Fala de C1, traduzida por C2: Vou começar pontuando uma coisa boa. Hoje nós tivemos a quebra de alguns muros. Eu digo que a contribuição do remoto para a educação foi que a gente já chegou a lugares que presencialmente, antes, talvez a gente não tivesse chegado, então essa telinha aqui, às vezes, nos aproxima de lugares distantes que talvez financeiramente, fisicamente, a gente não conseguisse chegar. A gente conseguiu acesso a algumas informações, formações, que a gente não tinha antes esse livre acesso. Isso eu trago como um ponto positivo. [...] a gente conseguiu essa visibilidade, a acessibilidade no sentido da presença, por exemplo, para a comunidade surda, dos intérpretes, então mais pessoas tendo a dimensão da importância do intérprete ali. Agora, claro, a gente tem algumas questões, como eu falei, a acessibilidade na tecnologia foi um ponto, e a gente percebeu o quanto a gente está atrasado. A gente avança tanto com a tecnologia, mas aí quando a gente teve que usar ela [sic], a gente percebeu a falta de acessibilidade. A gente percebeu também que o que prejudicou muito esse processo formativo dos estudantes com deficiência é a corrida para manter o acesso à rede e a corrida para manter a acessibilidade nessa rede, então isso pesou muito. Eu acho que, para o nosso país, a questão do acesso à internet, a gente percebeu o quanto estamos atrasados em comparação a outros países, infelizmente. É uma realidade muito triste, mas percebemos que o estudante está correndo para o acesso; mas para as pessoas com deficiência, além do acesso à rede, o acesso a uma tecnologia acessível. Isso tudo prejudicou muito alguns estudantes no seu processo formativo.

Na concepção de C1, o ERE proporciona possibilidades de ampliação do conhecimento com a “quebra de alguns muros”, sobretudo em termos de fronteiras geográficas (FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020). Mas o entrevistado apresentou novos abismos em relação às desigualdades sociais, no tocante à acessibilidade tecnológica, que o estudante brasileiro enfrenta para obter uma participação ativa e concreta no ERE e, por conseguinte, uma formação acadêmica equânime e democrática, de maneira que se promova a inclusão educacional com qualidade (BRASIL, 2015; LEITE *et al.*, 2020; SCAVINO; CANDAU; 2020; VIGOTSKI, 2019).

Considerações finais

Este estudo buscou compreender como a UFPE tem conduzido o processo de

ensino-aprendizagem, durante a pandemia da covid-19, por meio do ERE, voltado ao atendimento educacional dos estudantes universitários com deficiência. A partir disso, chegamos a alguns resultados relevantes.

O primeiro deles é que os desafios impostos pelo cenário de crise sanitária na educação superior pública brasileira, no tocante ao funcionamento e ao processo pedagógico, foram impactados sobremaneira pela conectividade e pelos equipamentos precários por conta das condições materiais de vida de uma parcela expressiva da população estudantil das instituições públicas de ensino superior. A universalização do ensino superior já apresenta desigualdade social no funcionamento presencial; e, com a pandemia, essa situação aumentou consideravelmente em função dos problemas existentes relacionados às barreiras tecnológicas.

O segundo ponto que merece destaque é o trabalho atento da equipe de profissionais do Nace em prol da acessibilidade dos estudantes com deficiência ao ERE, com a sistematização de uma guia de orientação, com momentos de sensibilização com os estudantes para saberem lidar com o novo formato de ensino e aprendizagem, com a disponibilidade de canais de atendimento institucional e pessoal, a fim de não deixar ninguém para trás nessa jornada pedagógica inusitada. Mesmo com uma equipe defasada e a sobrecarga de trabalho, parece que uma rede de apoio tem sido ofertada ao estudante com deficiência na UFPE, tendo como base o diálogo institucional.

Como terceiro ponto, é possível observar que a UFPE vem adotando medidas com a regulamentação do Nace com a criação de legislações que ampliam a abrangência de uma educação superior inclusiva muito antes da pandemia. Com isso, o fortalecimento do Núcleo e a experiência da equipe de profissionais vão sendo corporificadas.

Por último, é necessário que estudos voltados ao ensino superior com a população de universitários com deficiência no ERE sejam ampliados e socializados para gerar partilhas de experiências exitosas. Essa divulgação é imprescindível para que os desafios e as barreiras no processo de ensino e aprendizagem no ERE sejam alvo de reflexão e de movimento de superação das desigualdades educacionais das pessoas com NEE.

Referências

BOHRER, M. P.; RODRIGUEZ, R. de C. M. C. A experiência desafiadora do atendimento educacional especializado no ensino superior remoto. *Revista Aleph*, Niterói, n. 37, p. 61-83, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/51521/30462>. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. *Decreto legislativo nº 6, de 2020*. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/dlg6-2020.htm. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf. Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*. Brasília, DF: MEC, 2020b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-343-2020-03-17.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020*. Brasília, DF: MEC, 2020c. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei-14040-2020-08-18.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer 5/2020, de 28 de abril de 2020*. Brasília, DF: MEC, 2020d. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso em: 17 jan. 2022.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COVID-19: Educational Disruption and Response. *Unesco News*, [S. l.], 24 Mar. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response>. Acesso em: 28 jan. 2022.

FREIRE, A. P.; PAIVA, D. M. B.; FORTES, R. P. de M. Acessibilidade digital durante a pandemia da Covid 19: uma investigação sobre as instituições de ensino superior públicas brasileiras. *RBIE*:

Revista Brasileira de Informática da Educação, Porto Alegre, v. 28, p. 956-984, 2020. Disponível em: <https://br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p956>. Acesso em: 19 jan. 2022.

LEITE, L.; SILVA, M. C. R.; SIMÕES, T. M. S.; SILVA, A. C. S; PEREIRA, M. Impactos da Covid 19 na graduação da pessoa com deficiência visual. *Revista Encantar – Educação, Cultural e Sociedade*, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-14, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/encantar/issue/view/455>. Acesso em: 19 jan. 2022.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 5. ed. 3. imp. São Paulo: Editora Ática, 2001.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. *Histórico da pandemia de Covid 19*. [S. l.]: Opas, [2020]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 17 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. *Alerta epidemiológico: organização dos serviços de saúde no contexto de alta circulação de vírus respiratórios incluindo a SARS-Cov-2*. [S. l.]: Opas, 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/documentos/alerta-epidemiologico-organizacao-dos-servicos-saude-no-contexto-alta-circulacao-virus>. Acesso em: 28 jan. 2022.

PEREIRA, M. D.; SILVA, J. P. da. Educação Especial em tempos de pandemia: remota e desigual. In: MELO, F. R. L. V.; GUERRA, E. S. F. M.; FURTADO, M. M. F. D. (org.). *Educação superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas*. 1. ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021. p. 99-110.

POLIOMIELITE: como a vacina erradicou a doença no Brasil. *Estadão*, São Paulo, 19 out. 2020. Disponível em: <https://summitsaude.estadao.com.br/desafios-no-brasil/poliomielite-como-a-vacina-erradicou-a-doenca-nobrasil/#:~:text=O%20dia%2024%20de%20outubro,no%20Brasil%20foi%20em%201987>. Acesso em: 17 jan. 2022.

RAMOS, A. V.; LIMA, F. dos S. A interface entre a análise da conversação e a comunicação mediada por computador. In: LIMA, F.; PERIN, P.; SERRA, D.; VASCONCELOS, S. M. (org.). *Análise da conversação: teoria e prática*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. p. 103-116.

SANTOS JÚNIOR, I. B. dos. Percepção de alunos e professores da Seeduc RJ sobre o ensino on-line de caráter emergencial durante a pandemia. *Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 30, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/30/percepcao-de-alunos-e-professores-da-seeducrj-sobre-o-ensino-ion-linei-de-carater-emergencial-durante-a-pandemia>. Acesso em: 28 jan. 2022.

SCAVINO, S. B.; CANDAU, V. M. Desigualdade, conectividade e direito a educação em tempos de pandemia. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos – RIDH*. Bauru, v. 8, n. 2, p. 121-132,

jul./dez. 2020. Disponível em:

<https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/20>. Acesso em: 28 jan. 2022.

SOUZA, D. G. de; MIRANDA, J. C. Desafios da implantação do ensino remoto. *Boletim Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, ano II, v. 4, n. 11, p. 81-89, 2020. Disponível em:

<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/38/34>. Acesso em: 28 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Portaria Normativa nº 04, de 16 de fevereiro de 2016*. Recife: UFPE, 2016. Disponível em:

<https://www.ufpe.br/documents/465824/0/PORTARIA+NORMATIVA+NACE.pdf/2394504c-db74-4f60-9a83-748ad8299432>. Acesso em: 15 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Resolução nº 11, de 2019*. Recife: UFPE, 2019.

Disponível em:

<https://www.ufpe.br/documents/398575/1965982/Res+2019+11+CONSUNI+%28Disp%C3%B5e+sobre+Atendimento+em+Acessibilidade+e+Inclus%C3%A3o+Educacional+na+UFPE%29.pdf/4f8da1d0-6bf7-41dc-b490-51827ae946b6>. Acesso em: 15 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Guia do Núcleo de Acessibilidade: ambiente virtual de aprendizagem*. Recife: UFPE, Recife, 2020a. Disponível em:

https://www.ufpe.br/documents/432912/0/Guia_Acessibilidade_2020.3+colorido.pdf/ee06c55b-26db-45eb-83bd-bed1790c1ae8. Acesso em: 04 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Portaria Normativa n. 40, de 11 de novembro de 2020*. Recife: UFPE, 2020b. Disponível em:

https://www.ufpe.br/documents/432912/0/PORTARIA+40_2020.pdf/db319791-f8e8-42fd-9408-264f05b6fec7. Acesso em: 6 fev. 2022.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise em psicologia: uma investigação metodológica.

In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. Tradução Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 203-417.

VIGOSTSKI, L. S. *Obras completas* - tomo cinco: fundamentos de defectologia. Tradução

Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Revisão e tradução Guillermo Arias Beatón. Cascavel, PR: EDUNIOSTE, 2019. 486p.

VINHAS, T.; SANTOS, L. M. S. dos; BARRETO, A. C. F. Estágio supervisionado e ensino remoto

emergencial: quais os desafios para a formação docente? *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos*, Salvador, v. 2, n. 10, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/36252>. Acesso em: 28 jan. 2022.

Recebido em fevereiro 2022.
Aprovado em dezembro 2022.