

## A precarização do ensino na pandemia da Covid-19: impactos na inclusão do universitário com deficiência visual



Maria Quitéria da Silva<sup>i</sup> 

Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil

Neiza de Lourdes Frederico Fumes<sup>ii</sup> 

Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil

### Resumo

Este artigo objetiva explicitar os desafios e as barreiras imbricadas na prática docente no tocante à inclusão de universitários com deficiência visual em tempos de pandemia da Covid-19. Segue os fundamentos da Psicologia Sócio-Histórica e do Materialismo Histórico Dialético. Participaram da pesquisa seis universitários com deficiência visual de cursos de graduação de uma universidade pública do Nordeste do país. Os dados foram produzidos por meio de entrevista semiestruturada, que foi realizada individualmente pelo Google Meet. Para a análise dos dados, utilizaram-se os núcleos de significação. Os resultados apontaram que a falta de conhecimento acerca da inclusão da pessoa com deficiência visual, aliada à falta de apropriação das ferramentas digitais e às múltiplas demandas, contribuiu para a prática pedagógica excludente que se pauta num viés ideológico corpronormativo. Contudo, considera-se que o ensino remoto potencializou a precarização da prática docente, conseqüentemente agudizou a exclusão dos universitários com deficiência visual.

### Palavras-chave

universitários; deficiência visual; prática docente; ensino remoto.

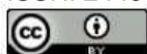
### The precariousness of teaching in the Covid-19 pandemic: impacts on the inclusion of visually impaired university students

### Abstract

This article aims to explain the challenges and barriers imbricated in teaching practice regarding the inclusion of visually impaired university students in times of the Covid-19 pandemic. It follows the foundations of Socio-Historical Psychology and Dialectical Historical Materialism. Six university students with visual impairments from different undergraduate courses at a public university in the Northeast of the country, participated in the research. The data were produced through a semi-structured interview, which was carried out individually by Google Meet. For data analysis we used the meaning nuclei. The results showed that the lack of knowledge about the inclusion of people with visual impairment, combined with the lack of appropriation of digital tools and the multiple demands contributed to an excluding pedagogical practice that is guided by an ideological bias of the normative body. However, we consider that remote teaching enhanced the precariousness of teaching practice, and that it exacerbated the exclusion of students with visual impairments.

### Keywords

college students; visual impairment; teaching practice; remote teaching.



## Precarización de la enseñanza en la pandemia de Covid-19: impactos en la inclusión de universitarios con discapacidad visual

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo explicar los desafíos y las barreras relacionadas en la práctica docente con respecto a la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad visual en tiempos de la pandemia de Covid-19. Sigue los fundamentos de la Psicología Socio-Histórica y del Materialismo Histórico Dialéctico. Participaron de la investigación seis estudiantes universitarios con discapacidad visual de diferentes carreras de pregrado de una universidad pública del Nordeste del país. Los datos fueron producidos a través de entrevista semiestructurada, la cual fue realizada individualmente por Google Meet. Para el análisis de datos, se utilizaron los núcleos de significación. Los resultados mostraron que el desconocimiento sobre la inclusión de las personas con discapacidad visual, combinado con la falta de apropiación de las herramientas digitales y las múltiples demandas, contribuyó para una práctica pedagógica excluyente y guiada por un sesgo ideológico de cuerpo normativo. Por tanto, se considera que la enseñanza remota potenció la precariedad de la práctica docente y exacerbó la exclusión de los estudiantes con discapacidad visual.

### Palabras clave

universitarios; discapacidad visual; práctica docente; enseñanza remota.

## 1 Introdução

No ano de 2020, foi decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a pandemia da Covid-19. No intuito de diminuir a propagação da doença, foi adotado no Brasil o isolamento social. A partir de então, todos os setores da sociedade foram afetados. Nesse contexto, com o agravamento da crise sanitária no Brasil, as aulas foram temporariamente suspensas em todo o país, inclusive na Educação Superior. A partir de então, diversas atividades acadêmicas foram sendo realizadas de modo virtual, a exemplo de *lives* e *webinários*.

Diante do panorama pandêmico, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer nº 5/2020, sobre a reorganização do calendário escolar/acadêmico e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19.

Em 2020, sem perspectiva do retorno às aulas presenciais, na Educação Superior as aulas foram retomadas de modo remoto, mediadas pelos recursos tecnológicos digitais de comunicação e informação (TDIC), com respaldo da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais

por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2020).

Podemos denominar este “[...] novo formato de ensino remoto, uma forma de ensino que utiliza ferramentas de comunicação síncrona (em tempo real) com o objetivo de reproduzir o que é feito presencialmente” (NUNES; AMORIM; CALDAS, 2020, p. 46). Também nesse novo formato de ensino são realizadas atividades assíncronas. “Por sua vez, a atividade assíncrona permite que cada indivíduo se organize como achar conveniente” (SCHNEIDER *et al.*, 2020, p. 1173). Ainda que não seja em tempo real, a atividade assíncrona também é mediada pelas TDIC, sobretudo no contexto pandêmico.

Nesse novo formato de ensino, a sala de aula, que antes era real, física, agora com o ensino remoto as aulas são realizadas em plataformas virtuais, chamadas de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), porém diversas questões estão imbricadas nesse formato de ensino que precisam ser consideradas.

No cenário pandêmico, o ensino remoto foi colocado em prática com pouca condição para que todos tivessem acesso com qualidade às plataformas virtuais de ensino, a exemplo do aparelho celular, que não supre as demandas do ensino remoto, sendo necessário um equipamento adequado, a exemplo do computador. Além disso, é preciso que todas as pessoas estejam familiarizadas com as TDIC e tenham uma boa conexão de internet, bem como que haja professores preparados para esse novo modelo de ensino (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

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

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

Os autores reforçam que:

Este modelo tem recebido merecidas críticas, por desconsiderar as dificuldades de conexão e de acesso à internet, aos recursos tecnológicos em seus diferentes

suportes (tablet, notebook, celular) e a necessidade de discentes e docentes, nesse novo contexto, terem de conciliar tarefas domésticas e o cuidado com a família, por exemplo, com o horário de estudo. Deste modo, têm-se considerado um formato que exclui muitos indivíduos do processo educativo, além de não dar conta dos objetivos pedagógicos pensados no modelo presencial. (NUNES; AMORIM; CALDAS, 2020, p. 46).

Para contribuir com a discussão, Saviani e Galvão (2021, p. 38) trazem a seguinte reflexão:

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

Entendemos que o problema do ensino remoto vai para além das TDIC em si. Envolve aspectos que são condicionantes em sua utilização, como, por exemplo, a acessibilidade tanto por parte do estudante como do docente que não tem formação nesse âmbito. "Os professores devem ter o conhecimento e habilidade para usar as novas ferramentas e recursos digitais para ajudar os alunos no processo de apropriação dos conteúdos" (SCHNEIDER *et al.*, 2020, p. 1177), como também no que se refere à acessibilidade dos estudantes com deficiência visual (DV).

No momento atual, já com mais de dois anos de pandemia, tendo os casos da Covid-19 reduzidos e com pouco risco de agravamento em decorrência da vacina, o ensino híbrido entrou em foco, substituindo o remoto. Esse tipo de ensino "[...] pressupõe a combinação entre estudos no espaço físico das IES e fora dele, uma combinação dos modelos presencial e a distância, utilizando como ferramenta essencial e indispensável a esse processo a tecnologia" (OLIVEIRA *et al.*, 2021, p. 921).

Nesse contexto, importa considerar que o cenário pandêmico continua; não acabou. Nessa conjuntura, a educação está sucateada, a prática docente precarizada, a universidade com orçamento reduzido e a crise econômica atravessando a vida dos estudantes que estão passando por necessidades básicas, considerando o aumento do desemprego e das desigualdades sociais que se aprofundaram na pandemia. Com isso, a proposição do ensino híbrido não deve camuflar a realidade que está explícita. O ensino remoto e suas implicações esvaziaram a universidade e sobrecarregaram os professores. Na realidade, o ensino remoto promoveu o sucateamento da educação.

Considerando o novo momento, no qual a educação está passando por transformação, este artigo tem como objetivo explicitar os desafios e as barreiras imbricadas na prática docente no tocante à inclusão de universitários com DV em tempos de pandemia.

## 2 Metodologia

Este artigo tem como base teórico-metodológica a Psicologia Sócio-Histórica (PSH), mais especificamente a produção de Vigotski, que tem fundamento no Materialismo Histórico Dialético (MHD).

Partimos de uma concepção que afirma a *primazia ontológica do real*: conhecer o real é um esforço que realizamos para reconstituir, no nosso pensamento, o movimento da realidade, um esforço de captar, desvelar, decodificar como é que a realidade concretamente se faz. (PASQUALINI, 2020, p. 2, grifo da autora).

Participaram da pesquisa seis universitários com DV de diversos cursos de graduação de uma universidade pública do Nordeste do país. Esses universitários foram selecionados a partir de um questionário *on-line*, que foi divulgado nos grupos de WhatsApp. Tivemos como critério para seleção ter cursado o período letivo excepcional (PLE) e a diversidade nas respostas do questionário, visando a um grupo o mais diverso possível. Os nomes utilizados para nomear os participantes são fictícios para garantir o anonimato deles, conforme os preceitos éticos dispostos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que constava no questionário. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 47081721.80000.5013.

Após selecionar os seis participantes de um total de 17, iniciamos a produção de dados. Para isso, realizamos uma entrevista semiestruturada (MERRIAM; TISDELL, 2015) com cada participante. As entrevistas foram realizadas pelo Google Meet. Para a análise dos dados, utilizamos os núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2013). Esse procedimento não está alheio à concepção de homem que se constitui na relação social, com a cultura, em que dialeticamente é constituinte e é constituído na e pela atividade, um sujeito que, ao mesmo tempo, é singular e coletivo; é síntese de múltiplas determinações, o que lhe torna humano (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Esse procedimento se inicia com a leitura flutuante do material (dados produzidos). Em seguida, é feita a seleção dos pré-indicadores, que são as frases que apresentam relevância, recorrência, carga emocional e ambivalência. Na sequência, aglutinamos os pré-indicadores de acordo com a similaridade, contraposição e complementaridade, formando, assim, os indicadores. Posteriormente articulamos os indicadores, formando os núcleos de significação (NS), que são nomeados tematicamente. A análise com NS desvela as contradições e determinações existentes na realidade objetiva que constitui o sujeito (AGUIAR; OZELLA, 2013). Com os dados produzidos, construímos três NS. Para este artigo, temos a discussão apenas de um NS: *Barreiras e desafios da prática docente no contexto das aulas remotas: “Não lembram que têm aluno cego na aula”*.

### 3 Resultados e discussão

Este NS discute alguns aspectos constituintes da prática docente no contexto do ensino remoto. Nesse âmbito, abordaremos os indicadores que se relacionam e constituem o fenômeno social que permeia este artigo. Como explica Pasqualini (2020), todo fenômeno social contém em si as singularidades que o constituem, por isso o fenômeno social não deve ser analisado de modo reducionista e desarticulado dos aspectos institucionais e mais gerais (BOCK; AGUIAR, 2016).

Nessa perspectiva, o indicador que se refere à prática docente no contexto do ensino remoto explicitou situações que implicam o fazer pedagógico considerando a presença de estudante com DV. Para a discussão, destacamos os seguintes pré-indicadores:

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

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

*Em relação aos professores, que nem todos estavam preparados, né? Do jeito que eu não sei usar a tecnologia, tem muitos professores que têm dificuldade ao utilizar a tecnologia nesse ensino remoto. Eu percebi que não só sou eu. (LAURA).*

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

Conforme os fragmentos em evidência, não somente o ensino remoto com diversas demandas foi algo novo, mas também para alguns professores a presença dos universitários com DV em suas aulas.

Retomando os pré-indicadores acima, o contexto das falas dos estudantes, destacamos a falta de formação dos professores para a inclusão dos discentes com deficiência. Desse modo, entendemos que “[...] é necessário, sempre que estivermos tratando da dimensão do humano, considerar a diversidade humana, assumindo todas as contradições que implicam o que é o ser humano” (MEZZAROBA; CARRIQUIRIBORDE, 2020, p. 4). Esse pressuposto deve fazer parte da formação e prática docente, sobretudo numa perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, alguns professores buscaram meios para desenvolver uma prática pedagógica na perspectiva inclusiva, como, por exemplo, procuraram o apoio do núcleo de acessibilidade (NAC) da universidade, outros tiveram como referência o próprio estudante com DV para conduzir sua prática. De acordo com Saviani e Galvão (2021), no ensino remoto a prática pedagógica também requer por parte do docente, dentre diversos saberes, o conhecimento no uso das plataformas virtuais, uma vez que alguns professores não estavam preparados para o uso dessas ferramentas digitais.

Para Saviani (2020), o ensino remoto não deveria ter acontecido, pois se caracteriza como um mecanismo da classe dominante para aprofundar ainda mais as formas de dominação. Para este autor, os estudantes continuariam ativos, com atividades voltadas à leitura e produção textual; professores e estudantes providos de boa internet e equipamentos tecnológicos digitais, bolsas para os estudantes se manterem diante da crise econômica e, quando tivessem condições de retornar às aulas presencialmente, retomariam o calendário de março de 2020, quando foi interrompido. “O Brasil perdeu uma grande oportunidade de se constituir em exemplo para todo o mundo no enfrentamento da pandemia” (SAVIANI, 2020, p. 8). Nesse enfrentamento à pandemia, a formação docente na perspectiva inclusiva seria uma oportunidade, considerando que esse é um dos saberes necessários à prática docente.

A falta de conhecimento acerca da inclusão da pessoa com DV, aliada à falta de apropriação das ferramentas digitais, elementos estes que implicam a prática docente no ensino remoto, não obstante, explicitou a prática pedagógica excludente que se pauta

num viés ideológico corponormativo. Esta já existia no ensino presencial e foi agudizada e explicitada no ensino remoto. Podemos constatar nos pré-indicadores a seguir:

*Quando usam slides nas aulas virtuais, a maioria dos professores não descreve. Não lembram que têm aluno cego na aula e aí ficam usando uma linguagem também que é vaga. Diz: 'Olha! Como vocês estão vendo aí, é assim que acontece'. (EDSON).*

*Uma aula que não me incluía. Uma aula que o professor fala para os alunos: 'Você tá vendo aqui?', e ele nem lembra que tem um deficiente visual na sala. (IRENE).*

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

Analisando esses pré-indicadores, notadamente constatamos que a prática pedagógica ainda é imbuída de ações excludentes, que invisibilizam e desconsideram a especificidade do estudante com DV. Para entender essas ações, recorreremos à Kahhale, Rosa e Sanchez (2020) para explicar a situação com as categorias historicidade e mediação, que apontam que as experiências vividas no percurso formativo e profissional desses professores não trouxeram mediações para a mobilização no sentido da inclusão educacional. As particularidades que medeiam a prática pedagógica trazem traços mínimos de inclusão no contexto universitário. Analisamos que as mediações na perspectiva inclusiva caminham a passos lentos e que ainda não afetaram o fazer da maior parte dos docentes.

Na conjuntura apresentada, ponderamos as contradições do ensino remoto que se mostra como solução para a educação, ao mesmo passo que promove situações de caráter normalizador para que o próprio estudante “se exclua” ou desista da sua formação acadêmica, pois, quando não se oferece formação para os professores, ou quando o trabalho docente é precarizado pela sobrecarga de atividades, ou quando faltam condições materiais para a realização de um trabalho satisfatório, indiretamente, de maneira estratégica, inviabiliza a inclusão educacional.

Os aspectos mencionados permeiam a prática docente e podem afetar diretamente a aprendizagem e permanência do discente com DV na universidade. Nesse contexto, o professor se torna uma peça na engrenagem do sistema, que é dominado pelo capital.

Um elemento importante que faz parte da prática docente e que deve ser mencionado é a avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, salientamos que o estudante com DV necessita de recursos ou estratégias que promovam acessibilidade. Para isso, deve-se conhecer as possibilidades do estudante e o leque de opções que existe para uma avaliação na perspectiva inclusiva. Além do mais, no ensino remoto, em que as atividades acadêmicas estão sendo realizadas por meios digitais, as particularidades dos discentes devem ser consideradas, inclusive as ferramentas e/ou plataformas a serem utilizadas, para não promoverem exclusão, como aconteceu com Edson: *“Alguns professores não buscaram saber como eu iria fazer [avaliação]. [...] a questão do tempo [...], foi um tempo igual aos outros, sem considerar as minhas dificuldades. Então, não me senti [...] incluso”*. Entretanto, também foi evidenciado, conforme os pré-indicadores a seguir, que alguns professores ouviram os estudantes. Essa ação trouxe possibilidades para promover avaliação na perspectiva inclusiva:

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

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

A avaliação da aprendizagem não deve ser desarticulada da realidade do estudante, principalmente no contexto pandêmico, em que a interação está sendo apenas por meio das TDIC. No ensino remoto, outros aspectos devem ser considerados, como as especificidades do estudante com DV, como sinalizou Edson: *“[...] sem considerar as minhas ‘dificuldades’, então não me senti [...] incluso”*. São aspectos que podem influenciar a aprendizagem e também o próprio formato de ensino. Para J. Garcia e N. Garcia (2020, p. 7):

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

Os autores apontam em especial para o contexto pandêmico, em que foi adotada uma nova forma de ensino. Assim, a prática docente, inclusive a avaliação, precisa ser coerente com o cenário educacional vivenciado pelos estudantes, tendo em

vista que a avaliação não se resume a habilidades, conhecimentos ou outra competência para atender a uma agenda pedagógica, mas também é necessário que os professores acolham o estado em que os discentes se encontram, especialmente quando direcionamos ao contexto do ensino remoto, em que múltiplas e complexas determinações vêm ocorrendo, dos aspectos econômicos aos sanitários.

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

Para tanto, a avaliação precisa ter significado, não se constitui aleatoriamente. Para uma prática docente inclusiva e democrática, os discentes podem sugerir propostas de avaliação. No atual cenário educacional, considerar o que é relevante para a aprendizagem pode ser mais assertivo do que uma vastidão de conteúdo sem aproveitamento acadêmico real.

Seguindo no processo de análise, os dados suscitaram a construção do indicador: *Acesso aos materiais pedagógicos adaptados*. Nesse indicador, focamos a questão do tempo em que esses materiais são disponibilizados para os estudantes. Nos pré-indicadores a seguir, constatamos que a necessidade dos universitários com DV não está sendo considerada, isto pode implicar o absenteísmo ou o fracasso desses educandos:

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

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

*Alguns materiais chegavam pelo NAC, mas chegavam atrasados, sempre chegavam atrasados. (IRENE).*

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

Na maioria das vezes, os materiais pedagógicos a serem utilizados nas atividades curriculares não estão em formato acessível para a pessoa com DV. Desse modo, é necessário que se produzam ou façam adaptações neles, tornando-os acessíveis. Esse é um serviço que deve ser oferecido pelo NAC, que é um setor na universidade que dá suporte aos estudantes com deficiência. Conforme as orientações desse setor, as solicitações de adaptação de materiais/textos e demais serviços deverão ser realizadas com no mínimo 15 dias de antecedência da data de entrega para o estudante, podendo ultrapassar esse prazo, caso o material tenha mais de 100 páginas e imagem, nota de rodapé, etc. Essas informações constam no formulário de solicitação de adaptação de material, disponível no *site* da universidade.

Assim, considerando o tempo de leitura/estudo, que, para a pessoa com DV é ampliado, dadas a circunstância e a dinâmica da leitura feita por ela, o material deve ser adaptado muito antes da sua utilização na atividade. Isso implica o diálogo entre NAC e professor. No entanto, talvez um dos entraves para a solicitação da adaptação seja a burocracia. Esta é tão potente que, para cada material a ser adaptado, é necessária uma nova solicitação, ainda que sejam todos de uma mesma disciplina e solicitados no mesmo momento. “A burocracia é inerente ao capital, ao interesse de dada classe social, na medida em que aparece como elemento de combate e de garantias de interesses ante as classes que antagonizaram e antagonizam os propósitos da burguesia” (FORTES, 2017, p. 134). Desse modo, a burocracia é um instrumento para manter a universidade no viés meritocrático, em que só a elite tem o poder de pertencimento.

Diante das situações descritas nos pré-indicadores anteriores, torna-se imprescindível a articulação entre NAC, professor e estudante, porém analisamos que essa mediação não está sendo realizada satisfatoriamente. O novo modelo de ensino pode ser um agravante nesse movimento, uma vez que o professor está envolvido com novas e crescentes demandas, que recaem em sobrecarga e que, como já pontuado, podem precarizar o trabalho docente.

Souza *et al.* (2021, p. 3) explicam que “[...] a precarização do trabalho é o termo utilizado para caracterizar as novas condições estabelecidas no mundo do trabalho, sobretudo a partir da década de setenta, com o avanço das políticas neoliberais”, a qual fortemente está sendo evidenciada na conjuntura educacional atual, em que se está

vivenciando o ensino remoto. A prática docente na perspectiva inclusiva, contudo, faz parte da sua atividade profissional, que é essencial para o sucesso do seu trabalho.

Atravessando a realidade educacional dos universitários com DV, o indicador adiante emergiu a partir dos dados: *Relação aluno e professor*, uma vez que a interação social entre as pessoas e com as produções humanas constitui os sujeitos sociais e conscientes. No entanto, quando não há relação social, isto é, quando há exclusão do estudante com deficiência, redundando na sua rejeição e pode causar retrocesso no seu processo de aprendizagem, conseqüentemente no seu desenvolvimento social/intelectual. Para Vigotski (2007), a interação social mediada por elementos semióticos é fundamental no desenvolvimento intelectual do sujeito e no seu modo de agir.

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

Saviani (2020, p. 67) acredita que o ensino remoto não permite essa complexidade e a riqueza que faz parte da educação escolar/acadêmica:

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

Sobre a relação estudante e professor, temos os seguintes pré-indicadores:

*A minha relação com eles [professores], com todos eles, na verdade, foi muito boa, tirando esse professor à parte. (ANA).*

*A minha interação com as professoras é quase nenhuma. (EDSON).*

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

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

Observamos nos recortes supracitados que a relação estudante e professor, por vezes, acontece de maneira limitada e fragmentada pelas condições materiais dos sujeitos, que estão vivenciando momentos de diversos tensionamentos, sendo estes

provocados pela crise sanitária e econômica, mas têm reverberação em todos os aspectos da vida humana. A relação interpessoal, entretanto, é uma necessidade do sujeito que possibilita a continuidade do processo acadêmico, que pode estar sendo prejudicado no modelo de ensino remoto.

Saviani (2020, p. 6) pondera que o processo educacional vai além da mediação por aparelho celular, *tablet*, computador ou outro equipamento tecnológico digital de comunicação: “Pela sua própria natureza, a educação só pode ser presencial”, visto que exige afeto, troca de conhecimento, posicionamento crítico e atividades não contempladas pelo ensino remoto. O ensino remoto obedece à lógica do capital, que visa apenas ao lucro e à hegemonia da classe burguesa.

Nesse formato de ensino, esse escopo está bem desenhado; está explícito que “[...] a tecnologia se converta em instrumento de submissão da força de trabalho a um tempo sem limite conduzindo-a à exaustão” (SAVIANI, 2020, p. 7), tanto para o aluno quanto para o professor, ao passo que sinaliza que a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante – processo que se constrói nas relações interpessoais – não são o foco nesse modelo.

Modulamos que as condições objetivas da realidade educacional no ensino remoto não permitem a relação interpessoal de maneira satisfatória. Devido a múltiplas e intensas demandas, os professores nem sempre estão disponíveis e quase sempre estão exaustos, além dos problemas com internet, que dificultam a interação entre professor e discente, bem como diversos outros problemas decorrentes desse formato de ensino, inclusive as limitações na prática pedagógica. Esses são os desafios e barreiras na prática docente para a inclusão dos universitários com DV na pandemia com o novo modelo de ensino.

#### 4 Considerações finais

Diante da discussão apresentada, consideramos que a prática docente foi tensionada por diversos desafios: a inclusão do estudante com DV, as aulas no modelo remoto e a apropriação no uso das tecnologias digitais para o ensino. Entendemos que esses desafios se aliam à crise sanitária e econômica e ao controle do poder hegemônico que atravessam a prática docente, a qual, por vezes, serve de mecanismo

para potencializar a exclusão, seguindo o viés ideológico do sistema opressor, com ações meritocráticas e capacitistas. No contexto das aulas remotas, a prática docente de cunho capacitista foi evidenciada, sobretudo nas aulas que invisibilizavam os estudantes com DV.

Também apreendemos que, durante as aulas remotas, os professores vivenciaram diversos desafios que limitaram a prática docente, sobretudo numa perspectiva inclusiva. Tais desafios se caracterizam com o aumento das demandas pedagógicas, a precariedade do trabalho, o equipamento tecnológico e internet de baixa qualidade, o ambiente doméstico que expõe a privacidade dos professores – e as múltiplas atividades que se unem nesse âmbito – e ainda a falta de conhecimento para uma prática docente inclusiva.

Foi evidenciado que, no contexto do ensino remoto, o serviço de apoio à inclusão do estudante e dos professores não está seguindo o mesmo diálogo, posto que os materiais acessíveis não estão sendo entregues aos discentes em tempo hábil, o que pode comprometer o avanço do estudante e a prática docente numa proposta inclusiva.

Compreendemos que o ensino remoto potencializou a precarização da prática docente e agudizou a exclusão dos educandos com DV. Consideramos que esse modelo de ensino implantou barreiras que limitam a participação discente e o desenvolvimento da prática docente, reverberando na exclusão dos estudantes que precisam de suporte pedagógico. Possivelmente o ensino remoto irá trazer consequências desastrosas no âmbito da formação acadêmica e profissional.

Por fim, já se vão dois anos de pandemia; estamos vivenciando atualmente o ensino no modelo híbrido, que possivelmente está sendo uma falácia, levando em consideração as muitas desigualdades sociais e a precarização da educação, inclusive da prática docente. O ensino remoto desmantelou a educação inclusiva e deixou muitas incertezas. Desse modo, são necessárias novas pesquisas neste âmbito, sobretudo acerca da prática docente e dos serviços de apoio à inclusão dos universitários com deficiência.

## 5 Referências

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 94,

n. 236, p. 299-322, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2021.

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. (org.). *A dimensão subjetiva do processo educacional*. São Paulo: Cortez, 2016. p. 43-59.

BRASIL. Parecer nº 5 do Conselho Nacional de Educação, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 abr. 2020.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 mar. 2020.

FORTES, R. V. A burocracia como modo fenomênico necessário do capitalismo: a crítica de Lukács ao burocratismo e a necessidade da democratização da vida cotidiana. In: CUNHA, E. P. (org.). *Marxismo e burocracia de Estado*. Campinas: Papel Social, 2017. p.123-143.

GARCIA, J.; GARCIA, N. F. Impactos da pandemia de Covid-19 nas práticas de avaliação da aprendizagem na graduação. *EccoS*, São Paulo, n. 55, p. 1-14, e18870, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/18870>. Acesso em: 8 nov. 2021.

KAHHALE, E. M. P.; ROSA, E. Z.; SANCHEZ, S. G. Sobre o método. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; ROSA, E. Z. (org.). *Dimensão subjetiva: uma proposta para uma leitura crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2020.

MERRIAM, S. B.; TISDELL, E. J. *Pesquisa qualitativa: um guia para design e implementação*. 4. ed. San Francisco: John Wiley & Sons, 2015.

MEZZAROBA, C.; CARRIQUIRIBORDE, N. Teoria e prática: questões imprescindíveis à prática educativa. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 5, n. 3, e2807, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2807/2765>. Acesso em: 24 fev. 2023.

NUNES, T.; AMORIM, A.; CALDAS, L. A pandemia de Covid-19 e os desafios para uma educação inclusiva. In: MENDES, A. *et al.* (org.). *Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social: territórios existenciais na pandemia*. Rio de Janeiro; Goiás: IdeiaSUS/Fiocruz, 2020. p. 45-47.

OLIVEIRA, M. B. *et al.* O ensino híbrido no Brasil após pandemia do Covid-19. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 918-932, 2021. Disponível em:

<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22597/18090>. Acesso em: 13 jul. 2022.

PASQUALINI, J. C. Dialética singular-particular-universal e sua expressão na pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. *Revista Simbio-Logias*, São Paulo, v. 12, n. 17, p. 1-16, 2020. Disponível em:

[https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/dialetica\\_singular-particular-universal\\_e\\_sua\\_expressao\\_na\\_pedagogia.pdf](https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/dialetica_singular-particular-universal_e_sua_expressao_na_pedagogia.pdf). Acesso em: 5 maio 2021.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação - o desmonte da educação nacional. *Revista Exitus*, Santarém, v. 10, p. 1-25, e020063, 2020.

Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858>.

Acesso em: 5 nov. 2021.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, v. 31, n. 67, p. 36-49, 2021. Disponível em:

[https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada\\_1609774477.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf). Acesso em: 1º maio 2022.

SCHNEIDER, E. M. *et al.* O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC): possibilidades para o ensino (não) presencial durante a pandemia Covid-19.

*Revista Científica Educ@ção*, Santiago, v. 4, n. 8, p. 1171-1090, 2020. Disponível em:

<https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/123/109>. Acesso em: 29 abr. 2022.

SOUZA, A. S. *et al.* Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós-pandemia. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2021.

Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975/4231>. Acesso em: 11 ago. 2021.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**Maria Quitéria da Silva**, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

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

Mestranda em Educação pela UFAL. Possui graduação em Educação Física, licenciatura, pela UFAL. Membro do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade.

Contribuição de autoria: Conceitualização, redação, curadoria de dados, rascunho original, investigação, metodologia, administração do projeto e recursos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9709466121318030>

E-mail: [quiteria.dasilva.1978@gmail.com](mailto:quiteria.dasilva.1978@gmail.com)

**Neiza de Lourdes Frederico Fumes**, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Centro de Educação

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

Doutora em Ciência do Desporto e Educação Física pela Universidade do Porto (UP). Professora titular da UFAL. Docente permanente do PPGE do Centro de Educação da UFAL. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade.

Contribuição de autoria: Investigação, metodologia, administração do projeto, recursos, visualização, redação – revisão e edição – e supervisão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8834824295660511>

E-mail: [neiza.fumes@iefe.ufal.br](mailto:neiza.fumes@iefe.ufal.br)

**Editora responsável:** Lia Machado Fiuza Fialho

**Pareceristas *ad hoc*:** Cláudia Araújo de Lima e Karla Silva

### Como citar este artigo (ABNT):

SILVA, Maria Quitéria da; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A precarização do ensino na pandemia da Covid-19: impactos na inclusão do universitário com deficiência visual. *Educ. Form.*, Fortaleza, v. 8, e8658, 2023. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e8658>



Recebido em 27 de outubro de 2022.

Aceito em 1º de março de 2023.

Publicado em 24 de abril de 2023.