

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) ACESSÍVEIS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR: ALCANCES DIALÓGICOS NOS DISCURSOS DOCENTES

DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (DICT) ACCESSIBLE TO VISUALLY IMPAIRED INDIVIDUALS IN HIGHER EDUCATION: DIALOGICAL REACHES IN TEACHING DISCOURSES

Maria Camila dos Santos Rocha
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Flávia Mendes de Andrade e Peres
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Resumo: O presente estudo tem por objetivo compreender as vozes sociais presentes nos discursos de docentes que já ensinaram a alunos com alguma deficiência, acerca do debate sobre inclusão. Procuramos compreender também as relações com as Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC) para as pessoas com deficiência visual, na Universidade Federal Rural de Pernambuco, considerando-se as transformações contextuais decorrentes da pandemia da COVID-19. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se organizou em dois momentos, realizados entre agosto de 2021 e outubro de 2021. No primeiro momento, foi aplicado um questionário com cinco docentes; posteriormente, foi realizada uma entrevista semiestruturada com quatro docentes que compuseram o universo da pesquisa e se propuseram a participar desta etapa. Para as análises, foi construído um método de categorização das respostas, com base no dialogismo de Bakhtin. Isso possibilitou compreender as relações dialógicas nos enunciados dos professores que vivenciaram a realidade na pandemia, a qual provocou a emergência de novos significados sobre as tecnologias e ambientes virtuais de aprendizagem. Os resultados apontaram que existe integração das pessoas com deficiência visual na instituição, mas não inclusão, como a lei assegura aos estudantes. Nos discursos dos sujeitos, é possível encontrar produções de sentidos sobre a falta de capacitação de professores, a dificuldade na propagação de informações na universidade, bem como limites de uma sociedade que ainda precisa avançar para propiciar a inclusão. Contudo, destacou-se nos alcances discursivos a inquietação dos professores diante das questões que foram levantadas, evidenciando vozes que fomentam desejos e ações pela inclusão.

Palavras-Chaves: Ensino remoto. TDIC. Acessibilidade Digital. Deficiência Visual. Inclusão Social.

Abstract: The present study aims to understand the social voices present in the discourse of teachers who have taught students with disabilities, regarding the inclusion debate. We also seek to comprehend the relationships with Digital Communication and Information Technologies (DCIT) for individuals with visual impairments at the Federal Rural University of Pernambuco, considering contextual transformations resulting from the COVID-19 pandemic. This is a qualitative research organized in two phases, conducted between August 2021 and September 2021. In the first phase, a questionnaire was administered to five teachers; subsequently, a semi-structured interview was conducted with four teachers who constituted the research population and agreed to participate in this second phase. For analysis, a categorization method for responses was developed based on Bakhtin's dialogism. This allowed us to understand the dialogical relationships in the statements of teachers who experienced the reality during the pandemic, which led to the emergence of new meanings regarding technologies and virtual learning environments. The results indicated that there is integration of individuals with visual impairments in the institution, but not inclusion, as the law guarantees to students. In the subjects' discourse, one can find meanings regarding the lack of teacher training, the difficulty in disseminating information in the university, as well as the limitations of a society that still needs to progress to promote inclusion. However, the discursive achievements highlighted the teachers' concern with the issues raised, revealing voices that foster desires and actions for inclusion.

Keywords: Remote teaching. DCIT. Digital Accessibility. Visual Impairment. Social Inclusion.

Introdução

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que buscou compreender a percepção de docentes de uma universidade pública no Brasil, sobre a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior e suas relações com as Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC). Analisamos o jogo de vozes presente nos discursos de docentes que já ensinaram a alunos com alguma deficiência visual. Os fundamentos do dialogismo bakhtiniano, como será apresentado ao longo do artigo, fornecem a base teórico-metodológica do trabalho, como será detalhado ao longo do trabalho.

No Brasil, a inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior é algo novo e a inclusão digital, para essas pessoas, é mais recente ainda, como demonstra Trindade (2020). Mesmo assegurados por leis, como a lei 13.409, que garante o acesso das Pessoas com Deficiência (PCD) a instituições de ensino técnico e superior; e a lei 13.146, sobre o direito de toda PCD possuir as mesmas oportunidades que as demais pessoas na sociedade, PCD ainda se deparam com muitas dificuldades, já que as leis não garantem as políticas públicas.

Um dos problemas que emergem nas instituições de ensino relaciona-se ao uso das TDIC em atividades regulares, e como isso alcançaria de forma inclusiva todos os estudantes. Regularmente, por exemplo, tem sido cada vez mais comum a utilização de informações disponibilizadas em ambientes virtuais, como materiais didáticos, textos para leitura, ou vídeos; a indicação de notas e frequência às disciplinas; bem como a entrega de atividades a distância, com formatos específicos, envolvendo recursos digitais. Porém, nem sempre o acesso aos recursos que permitem a realização dessas ações se dá de forma inclusiva na universidade, como defende (CABRAL; ORLANDO; FERREIRA, 2020). Entendemos que esses recursos podem favorecer a educação, na perspectiva inclusiva, mas, se condições de igualdade de acesso e uso não são implementadas, o que seria inclusivo pode se tornar uma barreira a mais nos processos educacionais.

Destacamos que, ao passo que as TDIC foram mais disseminadas no período de pandemia da Covid-19, isso deu maior visibilidade a problemas que já existiam em

potencial, principalmente para as PCD, entre elas, pessoas com deficiência visual. Estas, especificamente, além de lidarem com inúmeras barreiras comuns à PCD, precisaram enfrentar a falta de acessibilidade em documentos digitais e nas demais ferramentas digitais, como defende Silva Júnior (2013).

Diante desse contexto, no presente estudo, houve um contexto fecundo para abordar a temática, cujo objetivo foi investigar a compreensão de professores do Ensino Superior sobre o uso das TDIC e relações com a inclusão de alunos com deficiência visual. Delimitamos um recorte espaço-temporal decorrente das transformações contextuais provocadas pela pandemia da COVID-19. A construção dos dados realizou-se desde agosto de 2021 até outubro de 2021, entendendo que neste período já havia um conjunto de ciclos de experiências docentes na pandemia, de modo remoto, como o Período Letivo Excepcional (PLE). Nesse ínterim, tornou-se relevante focalizar os discursos dos docentes do Ensino Superior, sobre suas vivências com PCD, e os possíveis alcances dialógicos desses discursos, relacionando-os ao uso de TDIC.

Tendo em vista que ao longo da pesquisa apresentada neste artigo, o uso das palavras “educação inclusiva”, “integração e inclusão”, além dos conceitos de “segregação ou separação” e “exclusão”, que serão mencionados ao longo do estudo, apareceram de forma recorrente, entende-se necessária a utilização deste espaço para expor o significado desses termos à luz de alguns estudos que nos forneceram uma base teórico-metodológica.

A educação inclusiva, segundo Atique e Zaher (2015), é um direito fundamental da pessoa humana, que ocorre através de políticas de implementação do Poder Público, de gênero quantitativo e qualitativo na educação, objetivando a minimização das exclusões das minorias sociais, o que inclui PCD. Assim, ela tem como princípio a igualdade e participação plena de todas as PCD no ambiente educacional.

No entanto, a essência da igualdade para os autores, no tocante à inclusão, refere-se a não uniformização de discurso e prática, havendo assim, a valorização das diferenças. Pensando nisso, ainda conforme os autores, a educação inclusiva no ensino superior significa uma junção de aparatos que permitem a ampliação da participação do jovem universitário no processo educacional e científico da instituição, de modo que sejam minimizadas todas as barreiras que impedem o desenvolvimento do

conhecimento destes. Além disso, Fraga (2018) explana os conceitos dos termos integração e inclusão; segregação ou separação; e exclusão. Segundo ele

Por um longo período na história, as pessoas com deficiências estiveram à margem do sistema de ensino formal e do mercado de trabalho. Com a criação de instituições especializadas, que recebem as pessoas com deficiências, fornecendo alguma forma de ensino e trabalho, por vezes restritas e limitadas, teve início o modelo de separação, ou segregação. O modelo de integração, mais recente, à pessoa com deficiência frequenta as mesmas escolas que os demais estudantes, porém, realizando atividades diferentes, ou seja, encontram-se frequentando a mesma instituição, mas trabalhando em atividades separadas, em salas diferentes ou com professores diferentes. A interação entre alunos comuns e alunos com deficiências no modelo de integração torna-se existente, mas limitada. Com a proposta e implementação do modelo de inclusão, objetiva-se garantir que pessoas com deficiências frequentem instituições de ensino comuns, realizando as mesmas atividades, no mesmo local, ao mesmo tempo e como mesmo professor. (FRAGA, 2018, p.159).

Nesse jogo dialógico, os discursos estão carregados de ideologia, atestando posições autorais e aspectos axiológicos das práticas. Ao nos aproximarmos dos enunciados dos docentes da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) quando falam sobre inclusão, acessibilidade, TDIC e pessoas com deficiência visual, realçamos características desses discursos que se implicam nas práticas docentes no contexto da instituição em foco. Na instituição lócus da pesquisa existe um Núcleo de Acessibilidade (NACES), criado em 2013, o que tornou relevante elegê-la para o estudo, pois poderíamos perceber aspectos de sua implementação para a inclusão e acessibilidade, na concretude das atividades docentes nesses espaços.

Para Bakhtin o diálogo é como um composto por duas ou mais consciências que entram em confronto e convidam os sujeitos a se posicionar em contextos carregados de ideologia. Assim, na abordagem do dialogismo de Bakhtin, renuncia-se a voz monológica e rompe-se com a sedução do desejo de sermos autoritários e possuímos uma única verdade (BRAIT, 1997). Como Bakhtin (2003) afirmou, não podemos excluir a chance e probabilidade que há, a partir dos diálogos, de uma mudança e renúncia de pontos de vista que já estavam aparentemente prontos. Assim, no “ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento”

(Bakhtin, 2003a, p.378). Os enunciados nunca estão completos, esperando sempre a continuação do processo dialógico, em um jogo ininterrupto de posições autorais.

O presente artigo está organizado da seguinte forma: na próxima seção, apresentamos aspectos metodológicos da pesquisa e os fundamentos teóricos pertinentes ao método de análise; depois, estabelecemos as análises e discussões referentes aos dois momentos da pesquisa. Entendemos que teoria e método se articulam no processo de fazer pesquisa, em um todo metodológico carregado de significados intrinsecamente relacionados.

Fundamentos teórico-metodológicos

Segundo Bakhtin (2012), a dialogicidade ou o dialogismo é uma das formas mais importantes de interação verbal humana, ela pode - e deve - ser encarada além de apenas “pessoas trocando informações frente a frente”. Para ele, esta é a oportunidade de compreender os discursos dos sujeitos, suas lutas, processos de convergências e divergências de discurso, posições autorais, intenções, relações e realidades sociais distintas, entre outros processos. Como aborda Comin (2014), para Bakhtin o diálogo carrega múltiplas faces e formas de interpretação. A que elegemos para analisar os discursos dos entrevistados, está focalizada na dialogicidade presente nos enunciados. A premissa dessa teoria é que todo enunciado é um elo em uma cadeia comunicativa, com outros enunciados que o sucedem e antecedem, e carrega um todo de sentido, seja ele oral ou escrito, mas sempre com uma materialidade. Os enunciados podem ser vistos como esses elos, e nesse todo de sentido que carregam, estão presentes vozes sociais, imbuídas de posicionamentos ideológicos.

Bakhtin defende que em meio aos nossos discursos, carregamos várias vozes, que citamos e representamos de forma não-neutra, sendo carregada de sentidos sociais e históricos. Brait (2005) defende que Bakhtin encarava o enunciado como uma unidade de comunicação que sempre possui um contexto e que faz parte de uma cadeia comunicativa, onde respondemos sempre a enunciados anteriores e pressupomos respostas. Enunciado como um elo. Por esse motivo, vislumbrou-se adaptações dessa

concepção de enunciado e diálogo, como potente para fornecer bases a um método para analisar o jogo de vozes sociais nos enunciados dos sujeitos da pesquisa e os alcances discursivos presentes. É onde inicia outro ponto chave: buscar compreender se o discurso desses sujeitos representa aspectos polifônicos ou monológicos.

Frossard (2008) destaca que, segundo Bakhtin, todo texto possui natureza dialógica, sendo classificado como polifônico quando representa explicitamente várias vozes sociais ou monológico quando oculta outras vozes em favor de uma única representação. Na análise de dados, foi possível identificar vozes que se apresentavam mais ou menos favoráveis às práticas inclusivas, revelando o compartilhamento de ideias entre os participantes da pesquisa, que dialogam com vozes sociais presentes materialmente nos enunciados.

Entendemos que a abordagem dialógica bakhtiniana, além da visão de discurso, permitiu a organização de um método de análise e a configuração da pesquisa como um todo carregado de sentidos, nos quais os posicionamentos autorais da própria pesquisadora é parte fundamental do processo metodológico. Segundo Minayo (2002), a metodologia é a estrada do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, para a autora, a metodologia possibilita que enxerguemos o caminho que iremos percorrer durante a construção da pesquisa, para então escolher os instrumentos e procedimentos que mais se adequem a nossa pesquisa.

Assim, levando em consideração os objetivos expressos nos quais não intencionaram medir ou estimar algo, mas sim compreender e identificar quais eram as ferramentas digitais utilizadas pelos docentes com pessoas com deficiência visual na UFRPE, analisar se eram acessíveis ou não, podemos considerar que a abordagem do dialogismo, desenvolvida na presente pesquisa, de caráter qualitativo, conseguiu atender para os alcances discursivos que se desdobram dialogicamente *de* e *nas* práticas na universidade. Santos Filho (1995) afirma que a pesquisa qualitativa busca o entendimento e a análise do fenômeno, focando no “como”, no processo de elaboração de significado.

Os sujeitos da pesquisa foram docentes da Universidade Federal Rural de Pernambuco (situada na cidade do Recife, região nordeste do Brasil) que já ministraram aulas a PCD visual na instituição. Em decorrência do contexto pandêmico ao qual nos

encontrávamos, o trabalho de construção dos dados aconteceu de modo virtual, já que muitas medidas sanitárias de isolamento social permaneceram em vigor no Brasil, durante o período de realização da pesquisa. Tal construção foi organizada em dois momentos:

i) questionário com dez questões: Inicialmente, enviamos um link de acesso ao formulário (questionário no googleforms, online) para algumas coordenações de curso, com a intenção de que o compartilhassem com os professores por meio de seus e-mails institucionais. No questionário, havia um espaço específico para o entrevistado explicar o desejo de participação do segundo momento, o momento da entrevista. Após recebimento das respostas, registramos que dos cinco docentes que contribuíram com retorno, apenas um indicou não desejar dar continuidade ao segundo momento. O questionário abordou principalmente questões relacionadas às TDIC e foi dividido em três seções, onde a primeira parte foi voltada para compreendermos a identidade do sujeito que estava respondendo-o; a segunda parte foi direcionada a questões de acessibilidade digital; e a última parte trouxe algumas perguntas sobre a educação inclusiva. Neste formulário do google, já havia a necessidade de consentimento em participar da pesquisa, de modo que só prosseguia nas respostas ao confirmar autorização. Seguinte à aplicação do questionário (formulário), para passar à entrevista semiestruturada, momento seguinte da pesquisa, seguimos com cuidados éticos, de modo a solicitarmos um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), com esclarecimentos e acordos para o uso das respostas destes sujeitos em nossa pesquisa e outros detalhes dessa participação.

ii) entrevista semiestruturada: As entrevistas ocorreram em dias mistos, de forma individual, conforme disponibilidade de cada um/uma dos docentes por meio do Google Meet. As entrevistas duraram em torno de uma a duas horas. Através desse método esperou-se entender os diversos pontos de vista dos(das) docentes, seus posicionamentos dialógicos, e as influências e motivações de cada participante com relação à utilização das ferramentas digitais para pessoas com deficiência visual da universidade. Buscou-se, durante as entrevistas, favorecer ao máximo as enunciações dos participantes, por isso mesmo organizadas as perguntas a partir de um roteiro, sem perguntas fixas, de modo a alcançarmos aspectos de vozes sociais presentes, já que

esses aspectos nos permitem maior visibilidade para os alcances ideológicos dos enunciados, em relação à inclusão da PCD.

Para análise dos dados, adotou-se a Análise Dialógica do Discurso, fundamentada no círculo de Bakhtin in Brait (2005), mas adaptada aos nossos objetivos, já que Bakhtin, propriamente em seu círculo de estudos, não propunha um método analítico. O trabalho de análise foi orientado para a compreensão do dialogismo e da polifonia presente nos enunciados dos participantes, tendo como unidade analítica os posicionamentos autorais que dizem respeito à PCD.

A seguir, apresentamos um quadro detalhando o perfil dos docentes envolvidos, incluindo siglas para identificação, preservando o nome de cada um/uma, além de gênero, departamento, disciplina ministrada e tempo de atuação na instituição, bem como seu vínculo institucional. Posteriormente, serão abordados os métodos de coleta de informações, dando continuidade à análise dos dados obtidos.

Quadro I - Perfil dos docentes participantes

Nome	Gênero	Departamento que leciona/ Vínculo Institucional	Disciplina	Tempo na instituição
UGS	Masculino	Departamento de História e pós-graduação/ Concursado	História e afins	Desde 2018
YG	Feminino	Departamento de Educação/ Concursada	Relacionadas à Psicologia	Desde 2019
BFA	Masculino	Departamento de Educação/ Concursado	Voltadas à Arte/Educação	Desde 2009
LVS	Masculino	Departamento de Educação/ Concursado	História	Desde 2012
MMS	Masculino	Departamento de educação (graduação) e pós-graduação/ Concursado	Voltadas à Sociologia da Educação	Desde 2007

Fonte: Elaboração das autoras (2021).

Análises e discussões

Análise do momento 1 - Questionário

Foi indagado primeiramente aos docentes se estão conseguindo participar/realizar suas atividades no formato remoto. Todos os docentes afirmaram que conseguiam fazer uso das ferramentas digitais indispensáveis para a participação das aulas remotas. Posteriormente, quando perguntados se utilizam as mesmas ferramentas digitais que utilizavam antes da pandemia para executar as aulas e atividades, três professores (UGS, BFA e LVS) afirmaram que antes da pandemia não utilizavam ferramentas digitais para suas aulas e os outros dois (YG e MMS) afirmaram que utilizavam ferramentas digitais, mas que não são as mesmas que utilizam na pandemia.

Na terceira questão, quando perguntados acerca das mudanças com relação ao uso das TDCI após a chegada da pandemia, os docentes BFA e LVS destacaram a mudança quanto a obrigatoriedade do uso, em que anteriormente o uso era optativo e, com a pandemia, tornou-se essencial. O docente BFA destacou que antes da pandemia já era possível usar parte da carga horária da disciplina em atividades a distância, mas só passou a usar, com a obrigatoriedade do uso das TDCI no contexto do isolamento. Outro fator citado com frequência entre as respostas foi que através do contexto pandêmico foi necessário aprender novos recursos digitais, além de compreender os limites e as possibilidades que as TDCI podem proporcionar, como mencionou o professor LVS.

Na quarta questão foi possível observar que os docentes acreditam que estão construindo aos poucos a acessibilidade nas aulas, no entanto, ressaltam que ainda há muito o que ser aprimorado. Uma fala que chamou bastante atenção foi a do professor LVS, que destacou em seu discurso alguns exemplos que facilitam a interação com o estudante com deficiência visual, proporcionando a acessibilidade digital. Segundo ele, a acessibilidade é

[...] garantida quando possibilitamos a veiculação de gravações pelo youtube quando os vídeos ganham legendas. Os textos digitais podem ser lidos através de aplicativos para deficientes visuais. Nas aulas, precisei ficar atento para descrever imagens, slides utilizados. E para

dialogar com os alunos com necessidades especiais fora da aula e através de parentes ou monitores. (Docente LVS, 2021).

Foi possível identificar nos enunciados dos professores a busca através das suas metodologias para uma acessibilidade digital maior aos discentes PCD visual, porém, sabe-se que há dificuldades nesse caminho que não podem ser ignoradas, em busca de superá-las. Partindo desse pressuposto, a pergunta que orientou esse momento foi voltada as principais dificuldades que os docentes têm encontrado. Observou-se a predominância nas respostas que envolvem dificuldade na adaptação ao formato online no que diz respeito a metodologias de organização para uma aula remota e ao domínio das ferramentas digitais. O professor BFA destacou algumas dificuldades, entre elas, uma chamou atenção: a pouca interação dos alunos, pois apresentou-se desconfortável por passas a maior parte da aula vendo apenas para os ícones das fotos dos alunos, limitando a interação.

Quando perguntados se conheciam o NACES todos os docentes afirmaram que sim. Posteriormente, foram questionados se estão satisfeitos com o trabalho do Núcleo em termos de inclusão dos alunos PCD, e todos os docentes afirmaram que sim, porém, ressaltam que a demanda é grande e sugerem o aumento da equipe, pois o número de funcionários não corresponde à demanda de toda a instituição, resultando em prejuízos de assistência aos estudantes assistidos. Esse posicionamento pode nos indicar que há o reconhecimento de uma necessidade que poderia se desdobrar em aspectos ideológicos mais amplos, pois identificada uma tendência de crescimento à demanda.

Ao serem perguntados o que consideravam ser acessibilidade, as respostas dos docentes se aproximaram bastante. Foi questionado aos docentes se acreditam que a UFRPE proporciona acessibilidade para PCD visual, a maioria dos professores afirmou que acredita que a instituição é acessível, exceto os docentes UGS e LVS que declararam que não acham um ambiente acessível.

Na segunda seção do questionário sobre a temática da Educação Inclusiva, todos os docentes descreveram sobre o que acreditam ser essencial para tornar uma educação de fato inclusiva, o professor LVS argumentou que “Não deve existir educação que não seja inclusiva. Educação não inclusiva não é digna deste nome”. Quando indagados se a UFRPE oferece uma Educação Inclusiva, os docentes (UGS, YG e MMS)

afirmaram que acreditam que apenas às vezes, enquanto BFA acredita que a Universidade Rural oferece uma educação inclusiva, apenas o educador LVS acredita que não. Foi perguntado aos professores acerca do desempenho que possuíam nas aulas remotas e se percebiam diferença entre o aproveitamento que obtinham em aulas síncronas e assíncronas. Os docentes (YG, BFA e MMS) afirmaram que acreditam que rendem melhor durante as aulas síncronas, os demais (UGS e LVS) acreditam que não há diferença e que possuem o mesmo desempenho em ambos formatos de aula.

Por último, foram realizadas duas perguntas abertas, subjetivas, que eram praticamente iguais, mas que tinham significados diferentes, por consequência, esperava-se respostas diferentes. Foi questionado aos participantes da pesquisa se o processo educativo nas aulas que ministram favorece a inclusão e na outra pergunta alteramos apenas o nome “inclusão” para “integração”, levando em conta que são palavras com significado distintos, mas que é comum serem confundidas.

Como respostas obtivemos que a maior parte dos professores acredita propiciar um ambiente durante a aula que inclui todos os alunos, no entanto, um dos docentes ressaltou que não possui formação, nem preparo para isso (mesmo fazendo os cursos ofertados pela instituição) e, muitas das vezes, são avisados apenas no início das aulas do semestre que receberão um aluno PCD visual e acabam sendo pegos de surpresa, dificultando uma preparação maior. Outro docente relatou que utiliza como estratégia o diálogo para compreender se o estudante PCD visual necessita de mais tempo para executar as atividades, digitaliza o vídeo no formato que seja possível que o estudante use as ferramentas digitais necessárias para leitura, legenda e vídeos. Por último, foi citada por LVS a importância de não se ater apenas ao contato professor-aluno durante a aula síncrona.

Quanto à pergunta que utilizava o termo integração, no enunciado, todos acreditaram ser a integração o mesmo que a inclusão, inclusive, um docente não respondeu, afirmando que a pergunta estava repetida. Após a finalização das perguntas, como já havia sido mencionado, propomos uma entrevista semiestruturada com os participantes que se destacaram nas respostas. Para isso, perguntamos quais destes, caso escolhidos, aceitariam participar do segundo momento da pesquisa. Apenas o docente MMS não desejou participar. Também perguntamos se estes gostariam de

ROCHA, Maria Camila dos Santos; PERES, Flávia Mendes de Andrade e. As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDCI) acessíveis às pessoas com deficiência visual no ensino superior: alcances dialógicos nos discursos docentes. Rev InCantare, Curitiba, v.20, p. 1-23, junho, 2024. ISSN 2317-417X.

receber o resultado final da pesquisa quando concluída, todos afirmaram que sim. Entre os compromissos éticos, o retorno com o resultado foi enviado aos sujeitos da pesquisa, em trabalhos decorrentes da conclusão, como artigos.

Análise do Momento 2 - Entrevista semiestruturada

Neste segundo momento, foi realizado um encontro com maior proeminência de aspectos para análise dialógica do discurso. Das respostas, foi possível organizar as categorias do jogo de vozes sociais, distribuídas em tabelas divididas em quatro categorias. As tabelas foram construídas sobre as vozes presentes nos enunciados e estão assim organizadas: senso comum, experiência pessoal, experiência profissional e conhecimento de legislação/currículo.

Categoria I - Senso Comum

Nesta categoria, selecionamos passagens nos enunciados dos sujeitos participantes que se orientam em diálogo com vozes sociais sem embasamento científico, mas compartilhados nos significados culturais sobre inclusão. A maioria dos docentes mostrou em seu discurso a supervalorização de Libras e o desconhecimento sobre o Braille e sua importância.

Quadro II – Voz Social à luz do Senso Comum

Sujeito Participante	Voz Social - Senso comum
UGS DOCENTE	“Acredito que saber Braille seria um diferencial, mas do meu ponto de vista como leigo, de quem não teve essa formação, eu não sei de que forma isso contribuiria para a aprendizagem do aluno. Talvez seja muito importante e eu não faça ideia”
UGS DOCENTE	“Eu acho que tem esforço de inclusão, ou seja, de não fazer uma educação separada, ser uma educação articulada, mas eu não sei avaliar, acho que estamos integrando”
BFA DOCENTE	“Eu não sei se acrescentaria alguma coisa na aprendizagem do aluno com deficiência visual, se seria uma forma de facilitar a comunicação. Eu sei que libras facilita a comunicação, mas eu acho que aprender o Braille não contribua tanto assim”
BFA DOCENTE	“A rural tem se adaptado [...] mas eu vejo ainda muitas barreiras. Não é desleixo da universidade, mas antes não havia esse olhar, porque a nossa sociedade de maneira geral não pensava nesses espaços para pessoas com deficiência, esse não era um tema que era discutido”.
LVS DOCENTE	“eu não saberia te responder, eu acho um avanço a gente ter libras como eletiva obrigatória, eu não sei braille, mas libras eu acho que deveria ser uma segunda língua”.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Aspectos dialógicos bastante comuns nos enunciados dos docentes durante as entrevistas são enunciados sem respaldo científico ou advindos de reflexões de bases jurídicas ou legais, por isso estabelecemos como “vozes sociais do senso comum”. Encontramos essa categoria como unanimidade entre eles, e traz desdobramentos acerca do desconhecimento do Braille como uma grande ferramenta de comunicação entre professor-aluno e a supervalorização da Libras. Embora possa reconhecer sua importância, advertem para o não conhecimento. É uma questão que vale a pena ser levantada em futuras pesquisas, pois o Braille é um instrumento que proporciona conhecimento e autonomia para a pessoa com deficiência.

Além disso, como já apontamos no momento anterior da pesquisa, foi possível notar que os próprios docentes possuem dificuldade em diferenciar inclusão/integração/segregação. Observou-se uma confusão de significados em torno dos paradigmas da educação inclusiva, além de no momento da entrevista, ser perguntado a diferença entre os paradigmas, pois causava confusão.

Categoria II - Experiência Pessoal

Nesta categoria, os enunciados dos sujeitos trazem vozes sociais de sua própria trajetória e experiência de vida, sendo importante destacar a ênfase a aspectos que dialogam com questões interacionais mais amplas, sem se restringir aos processos formativos iniciais ou continuados.

Quadro III – Voz Social à luz da Experiência Pessoal

Sujeito Participante	Voz social - experiência pessoal
USG DOCENTE	- “Eu tive muita pouca reflexão durante meu processo de formação a respeito da inclusão... [...] mas eu tive muita sorte de trabalhar em um cursinho na USP formado pelos alunos, que tinham uma preocupação maravilhosa tanto para lidar com questões raciais, quanto com questões de gênero e questões de deficiências. Pra mim, foi um ponto fora da curva”.
USG DOCENTE	- “Os convites para capacitação do NACES existem, mas aí tem um problema da rural [...] existe uma má comunicação dos cursos disponíveis de formação e capacitação para docentes e para os discentes. Têm uma incapacidade deles de fazer a comunicação adequada, eles botam lá no site e tá “tudo certo”. Mas eu tenho a impressão que tem bastante ofertas para os cursos de capacitação, mas é como eu disse, eu soube porque eu ia “fuçar”.
BFA DOCENTE	- “Eu acho que minha área é muito mais complexa, minha formação é em artes visuais, a imagem é importantíssima. Eu achei que fiquei devendo a aluna, até por despreparo, eu preciso aprimorar, até porque chegarão outros alunos [...] Eu fiz moldes para ela compreender melhor, de forma mais abstrata, mas eu confesso que fiquei receoso de como faria para ela entender melhor caso ela tivesse no PLE (Período Letivo Excepcional)”.
BFA DOCENTE	- “Eu não conheço nenhum recurso além do leitor de tela e a audiodescrição, além desses, eu nunca experimentei nenhum”
LVS DOCENTE	- “Eu conhecia o NACES, mas a monitora teve que me relembrar, então de alguma forma, não chegou até mim uma mensagem da universidade dizendo: “olha, você tem tudo isso aqui de recurso para utilizar quando chegar alguém com deficiência”
LVS DOCENTE	- “Eu acho que o problema de comunicação também passa pelas políticas de avaliação institucional, que numa universidade grande como a nossa acaba ficando invisibilizado e a acessibilidade é um desses pontos”
YG DOCENTE	- “Incrível, né? Em 26 anos de atuação eu nunca me deparei com pessoas com deficiência visual na minha sala de aula, eu vim viver isso na rural”
YG DOCENTE	- “Na minha cabeça a inclusão se faz caso a caso, não há uma regra específica, você tem diretrizes, mas cada pessoa vai requerer coisas específicas, tem um “feeling”.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Foi possível perceber que os discursos dos professores dialogam entre si no que convergem para enunciados que indicam não terem em sua formação conhecimento suficiente para trabalhar com PCD, tendo que, a partir do dia a dia e das circunstâncias de suas experiências, se adaptarem aos alunos com deficiência, que estavam recebendo. Alguns momentos da entrevista foram muito ricos, pois nos ajudaram a perceber que o discurso da inclusão tanto nas universidades quanto nas escolas é algo muito novo, apesar de sua história não ser recente. Porém, todos os docentes formaram-se entre as décadas de 1980-90 e início dos anos 2000, quando esse debate ainda estava se consolidando e o discurso de “Educação Especial” ainda era muito presente. No entanto, foi possível perceber o esforço dos professores em buscar estratégias para a inclusão de pessoas com deficiência. De todo modo, essas estratégias são pautadas por suas experiências de vida, cujas vozes sociais são carregadas de senso comum, muitas vezes inadequados à inclusão.

Sabemos que, como apoio para dar assistência a esses estudantes e aos próprios docentes para facilitar suas práticas, a Universidade possui o NACES, criado em 2013. Os professores YG e UGS afirmaram conhecer o Núcleo de Acessibilidade desde que chegaram na instituição, quando foram convidados a conhecer todos os setores da Universidade. Enquanto os demais professores afirmaram que só conheceram quando precisaram entrar em contato para receber alunos com deficiência ou já conheciam, mas precisaram ser lembrados quando receberam esses alunos pelos seus monitores.

Atribui-se essa falta de comunicação sobre os recursos que o NACES oferece devido ao fato dos demais professores ingressarem na Universidade antes de criação do núcleo em 2013, enquanto os docentes (USG e YG) ingressaram após, onde começou a existir esse “passeio” pela universidade para reconhecimento de espaços e recursos oferecidos ao docente como suporte ou ferramenta de ensino. Os professores USG e LVS atribuíram esse atraso na chegada de informação acerca dos NACES, bem como desconhecimento de cursos de capacitação ofertados, à falta de estratégias de comunicação dentro da universidade, que acaba impossibilitando que essas notícias circulem entre todos os sujeitos que compõem a UFRPE.

Além disso, um dos docentes (LVS) ainda acrescentou enunciado necessário voltado à Comissão Própria de Avaliação (CPA), que consiste em uma pesquisa

ROCHA, Maria Camila dos Santos; PERES, Flávia Mendes de Andrade e. As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDCI) acessíveis às pessoas com deficiência visual no ensino superior: alcances dialógicos nos discursos docentes. Rev InCantare, Curitiba, v.20, p. 1-23, junho, 2024. ISSN 2317-417X.

institucional interna para saber acerca do funcionamento estrutural e pedagógico da Universidade. Esse enunciado traz aspectos pertinentes sobre o funcionamento da UFRPE ao realçar a importância de todos os participantes receberem um retorno da instituição e das questões sobre acessibilidade inclusas nessa pesquisa, mas mostrando a todos as possíveis soluções e mostrando que é uma avaliação que surte efeito, que traz retornos. Entendemos, porém, pelo contexto do qual emergiu esse enunciado, que a força dialógica do mesmo é carregada de experiência pessoal do docente, mais que de experiência profissional, categoria da próxima seção.

Categoria III - Experiência Profissional

Nesta categoria, destacamos enunciados que carregam vozes sociais especificamente marcadas por trânsitos profissionais, como processos formativos iniciais ou continuados. Percebeu-se que na pandemia houve um ponto positivo em relação ao uso de TIDCS, pois os professores entrevistados descobriram recursos digitais que podem tornar suas aulas acessíveis, alguns, inclusive, que não utilizavam os recursos digitais antes da pandemia, destacaram que não deixarão mais de usar estes recursos.

Quadro IV – Voz social à luz da experiência profissional

Sujeito Participante	Voz social - Experiência Profissional
USG DOCENTE	“Eu fiz um curso sobre como preparar no contexto remoto aulas para alunos com deficiência... Caso eu tivesse tido alunos com deficiência visual usaria o texto alternativo, optei por trabalhar com aulas gravadas, então tentei articular a aula de forma que desse para acompanhar tanto observando as imagens quanto a partir do áudio, disponibilizo podcast’s”.
USG DOCENTE	“Eu tenho impressão que minha maior dificuldade é com alunos com deficiência auditiva, é nisso que acho que meu trabalho está insuficiente ainda e eu não consegui desenvolver mecanismos adequados. Por sorte, eu ainda não tive alunos com essa deficiência”.
BFA DOCENTE	“Minha primeira experiência com pessoas com deficiência foi durante a minha graduação, através de uma indicação. Eu fiz um estágio não-obrigatório numa escola da prefeitura [...]. uma das turmas eram de alunos surdos, eu entrei em pânico, disse que não ia ficar. A diretora só faltou me implorar, dizendo que tinham duas alunas que faziam leitura labial, Pois foi a melhor turma que eu tive, foi maravilhoso, me encantou, foi daí que eu quis ser professor”.
LVS DOCENTE	“O fato de eu construir a maioria das minhas atividades de forma assíncrona, também possibilitou que boa parte dos estudantes que estão trabalhando, que tem problemas no dia a dia, pudessem acompanhar as aulas, diferentemente se eu tivesse colocado para ter apenas aulas síncronas, eu acho que eu não estaria sendo inclusivo se eu fizesse isso, além de ser uma oportunidade para assistir as aulas mais vezes e quem sabe poder entender ainda mais aquele conteúdo, ou voltar quando não tiver entendido, coisas que presencialmente não seriam possíveis. Porque questões sociais é o que não faltam ai: é família adoecendo, familiares desempregados, então o aluno precisa trabalhar. E, mesclando essas atividades, eu acho que pude oferecer uma prática mais inclusiva e que os estudantes se tornassem protagonistas da sua aprendizagem, respeitando inclusive, os tempos disponíveis e as velocidades de aprendizagem de todos, eu acho que de certa forma a pandemia trouxe isso para mim, uma prática mais inclusiva e efetiva no ponto de vista pedagógico”.
LVS DOCENTE	“Eu tô aprendendo, eu ainda não sei bem como fazer, mas por favor, não me deixe errar com vocês, eu 'tô' aqui colocando a minha ignorância, mas estou também colocando a minha total de disponibilidade para fazer as adaptações necessárias”

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Quanto às formações ofertadas pelo NACES, alguns professores afirmaram receber o convite, mas devido a intensa demanda de trabalho acabam deixando em segundo plano. Surgiu inclusive, uma crítica do professor UGS com relação a não flexibilidade do curso ofertado, ao qual ele acabou não concluindo, porque eram atividades que exigiam um formato que hoje para o professor que se encontra super atarefado na pandemia não é viável. Assim, ele questiona esse paradoxo de ser um curso que visa a acessibilidade, mas não ser acessível. Como sugestão, o professor LVS sugeriu

que os cursos fossem mais flexíveis, com o formato assíncrono, e quem puder e quiser, poderia posteriormente iniciar um curso mais complexo, que exigisse mais tempo.

Quando os docentes foram perguntados se a pandemia modificou a forma como eles lidavam com as questões de acessibilidade, todos responderam que sim, que foi uma adequação necessária e que acabou trazendo alguns aprendizados que talvez antes não teriam sido explorados, caso a pandemia não tivesse existido. Foi perceptível a adequação de todos ao uso das ferramentas digitais, mas não foi relatado nenhuma mudança de ferramenta digital e sim sua adaptação de acordo com as necessidades dos alunos, foram citados: Google Meet, Google Classroom, Zoom, Telegram, entre outros. O professor LVS, por exemplo, destacou que aprendeu a legendar vídeos, tem a preocupação se os textos estão adaptados ao modelo de PDF (onde é possível o leitor de tela identificar), caso não, envia para o NACES fazer as adaptações necessárias, começou a trabalhar com a audiodescrição, observou a necessidade de transformar o que ele sabia teoricamente, na prática, que foi a necessidade de criar uma sala de aula virtual, visando ao protagonismo dos estudantes. Relatou que passou a ser mais preocupado com a promoção da aprendizagem, isso a ajudou a ser um professor melhor. Uma fala que chamou bastante atenção foi o olhar do professor para a inclusão não apenas de pessoas com deficiência visual, mas a inclusão de todos, de maneira que todos pudessem participar das aulas diante do contexto da pandemia.

Categoria IV - Conhecimento Curricular

Nesta categoria, as vozes sociais que regulamentam o currículo aparecem como marcantes em alguns enunciados dos sujeitos na pesquisa. Percebeu-se o olhar crítico da professora YG diante do conhecimento curricular, ela levanta hipóteses para a presença pequena, no passado, de pessoas com deficiência visual no ensino regular, associando ao período histórico em que era “normal” pessoas com deficiência estudarem em escolas onde haviam apenas pessoas cegas. Ela ainda questiona e critica a universidade, que embora se mostre em seus discursos inclusiva, na prática, tem deixado bastante a desejar, ao colocar a inclusão em segundo plano.

Quadro VI – Voz Social à Luz do Conhecimento Curricular

Sujeito Participante	Voz Social - Conhecimento Curricular
YG DOCENTE	“Na universidade, por exemplo, no restaurante universitário nós não temos um cardápio em Braille; a biblioteca a gente sabe que há alguns recursos, não sei te dizer quais são, mas tem algumas coisas que possuem o recurso da acessibilidade, mas ainda é muito pouco, então se ainda é muito pouco, é porque isso não é visto como prioridade, não consta na lista de prioridades e se não consta não é inclusão, é integração. Nós temos leis que garantem o acesso, a permanência, mas a gente não tem essa consciência compartilhada”.
YG DOCENTE	“eu tenho uma hipótese, eu acho que por haver escolas para pessoas com deficiência visual trabalharem com o Braille, eu acredito que isso possa ter interferência na presença de pessoas com deficiência visual na escola regular”.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Diante das críticas levantadas ao longo das entrevistas, as quais iam sendo evidenciada nos enunciados dos docentes, a pergunta em torno da inclusão na Universidade se tornou ainda mais pertinente. Para o professor UGS, há políticas institucionais de inclusão, mas na prática o que ocorre é uma integração, com esforço em realizar a inclusão desses alunos de forma plena. O professor se confundiu antes de chegar à resposta final quanto ao que cada paradigma significa. Para a professora YG, o paradigma que mais se aproxima do que a UFRPE se encaixa atualmente é o de integração, com uma ambição/desejo de inclusão. Mas considera ainda algo muito distante, muito lento. Já para o professor LVS a nossa Universidade segrega, ele afirmou que enxerga a segregação como algo que afasta, impede e dificulta o processo de inclusão do aluno. Ele relatou que a Universidade não está pronta, nem mesmo os professores, nem há um movimento grande em torno disso que permita o olhar de todos para essas questões.

Por último, o professor BFA afirmou que acredita que há um avanço nas políticas dentro da Universidade voltadas à inclusão, como adaptações da estrutura dos prédios, por exemplo. Mas como todos os outros professores, também acredita que ainda há muito o que ser feito. Vale ressaltar que alguns professores, como já mencionado antes, tiveram dificuldade em diferenciar os termos: integração, inclusão e segregação durante a primeira etapa (questionário), mas no segundo momento, apenas

um professor demonstrou essa dificuldade, sendo um fato curioso, que demonstra que o estudo sobre a educação inclusiva ainda é muito superficial.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa são relevantes, como a tentativa dos docentes em favorecer a inclusão a estudantes com deficiência, sua compreensão sobre tal necessidade e compromisso social, no ensino superior. Porém, como pode ser evidenciado em seus enunciados, há uma percepção de que suas ações, no bojo das ações na universidade, ainda não avançaram para uma inclusão dos discentes com deficiência visual. Também foi possível concluir aspectos para além do uso das TDIC em si, ampliando-se para a relação espaço-temporal que ocorre em espaços fundamentais à integração e inclusão da pessoa com deficiência visual ao cotidiano no Campus, como a vivência no restaurante universitário e na biblioteca.

A chegada da Pandemia da COVID-19 oportunizou o início de muitas reflexões sobre o uso de ferramentas digitais acessíveis, com mais intensidade, fazendo com que o debate da inclusão pudesse ganhar ainda mais força. Nos discursos dos professores, observou-se a intenção de continuar a utilizar ferramentas digitais que antes desconheciam, marcando de intencionalidade pedagógica esses usos em prol da inclusão. Apesar do uso muitas vezes meramente intuitivo das TDIC, os enunciados dos docentes abordam reflexões e autoavaliações que indicam certa motivação para aperfeiçoar suas práticas, entoando vozes sociais em defesa da adaptação às ferramentas digitais para acessibilidade e inclusão.

Partindo desse pressuposto, foi possível observar enunciados que convergem para vozes de compromisso social em busca da educação inclusiva. Percebeu-se uma reflexão entre os docentes e uma autoavaliação que traz à tona um desejo de fazer diferente, na busca por adaptação às ferramentas digitais inclusivas.

Constatou-se que os docentes não se sentem preparados totalmente para ministrar aulas para pessoas com deficiência visual, pois há pouco conhecimento dos recursos que podem ser aprimorados para aulas mais inclusivas. Destaca-se que, na

ROCHA, Maria Camila dos Santos; PERES, Flávia Mendes de Andrade e. As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) acessíveis às pessoas com deficiência visual no ensino superior: alcances dialógicos nos discursos docentes. Rev InCantare, Curitiba, v.20, p. 1-23, junho, 2024. ISSN 2317-417X.

universidade em foco, o Núcleo de Acessibilidade é entendido como aliado na promoção da inclusão na instituição. Nos enunciados dos docentes, de forma unânime, o núcleo é tomado como referência essencial para a manutenção dos estudantes com deficiência na universidade, porém, percebem que há várias lacunas, como o tamanho pequeno da equipe e a falta de estrutura do núcleo. Além disso, apontam que não há adequada divulgação e comunicação acerca do suporte que o NACES pode oferecer, apesar de ser este o par dialógico fundamental. Outro par dialógico, além do NACES, apontado como estratégico e interno à instituição, fundamental para superar as dificuldades e implementar a inclusão prevista na legislação brasileira, foi a Comissão Própria de Avaliação.

Os resultados indicam que os docentes atribuem grande relevância à promoção da inclusão e importância às TDIC no processo, mas reconhecem algumas dificuldades na atual conjuntura. A pesquisa abre-se a novos estudos e pode seguir dialogando com a temática da inclusão das TDIC, como ao abranger outras deficiências que também necessitam de uma adequação nos contextos atuais e analisar aspectos da formação inicial e continuada dos profissionais do ensino superior, docentes e técnicos administrativos.

Referências Bibliográficas

ATIQUÊ, M.; ZAHER, H. **Educação inclusiva no Ensino Superior: políticas públicas e acesso às pessoas portadoras de deficiência.** Anais de eventos, 2015.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética' In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **dialogismo e construção de sentido/** Beth Braith (org.) Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave.** Editora Contexto, 2005.

BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem.**13. ed. Trad. M.Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

ROCHA, Maria Camila dos Santos; PERES, Flávia Mendes de Andrade e. As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDCI) acessíveis às pessoas com deficiência visual no ensino superior: alcances dialógicos nos discursos docentes. *Rev InCantare*, Curitiba, v.20, p. 1-23, junho, 2024. ISSN 2317-417X.

BRASIL. **Lei Federal No 13.146, de 6 de julho de 2015.** Estatuto da pessoa com deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Acesso: 09 set. 2020.

_____. **Lei Federal No 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Acesso: 09 set. 2020.

CABRAL, V. N de; ORLANDO, R. M; MELETTI, S. M. F. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, 2020. v. 45, n. 4.

FRAGA, V. F.. A CEGUEIRA, OS COMPUTADORES E ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 2, ed. 10, p. 158-178, jul/dez. 2018.

FROSSARD, E. C. M. A teoria do dialogismo de Bakhtin e a polifonia de Ducrot: Pontos de contato. **Revista Con (Textos) Linguísticos**, v. 2, n.2, p. 177-186, 2008.

SANTOS FILHO, José C. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA JUNIOR, B. S. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski.** 2013. 287f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPel, Pelotas, 2013.

ROCHA, Maria Camila dos Santos; PERES, Flávia Mendes de Andrade e. As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDCI) acessíveis às pessoas com deficiência visual no ensino superior: alcances dialógicos nos discursos docentes. Rev InCantare, Curitiba, v.20, p. 1-23, junho, 2024. ISSN 2317-417X.

Sobre os autores:

Maria Camila dos Santos Rocha possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2021). Atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades na UFRPE/FUNDAJ. É bolsista da Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco - (FACEPE). Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre a Docência (GPED). É também pesquisadora do projeto de pesquisa da UFRPE em parceria com a FUNDAJ sobre condições de acesso e permanência para garantia de qualidade no Ensino Superior.

Flávia Mendes de Andrade e Peres Estágio Pós-Doutoral no Centro Internacional Cabo de Hornos, pela Pontificia Universidad Catolica de Chile (PUC-Chile) e Universidad de Magallanes (UMAG-Chile). Doutorado e mestrado em Psicologia Cognitiva (UFPE, 2007/2002); graduação em Psicologia (UFC, 1997). Professora Associada da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), na Área de Psicologia do Departamento de Educação. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/FUNDAJ) Possui experiência em temas relacionados a processos de subjetivação na contemporaneidade, atuando principalmente em orientação a: Memória Biocultural; Responsividade Ética e Produção de Sentidos na Educação do Campo; Subjetividade e Estética em Contextos Rurais; Análise Dialógica do Discurso. Também atuou como consultora em educação e metodologias de uso - do C.E.S.A.R (Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife/UFPE).