



Correspondência às Autoras

Carla Ariela Rios Vilaronga
E-mail: crios@ifsp.edu.br
Instituto Federal de São Paulo
CV Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/6536774151778096>

Carla Andréa Sampaio Mendonça
E-mail:
carla.mendonca@estudante.ufscar.br
Universidade Federal de São Carlos
CV Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/0318638676591063>

Submetido: 28 maio 2023

Aceito: 05 set. 2023

Publicado: 23 set. 2023

 10.20396/riesup.v11i00.8673059
e-location: e025018
ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



Narrativas amazônicas: histórias de licenciandos com deficiência em tempos de pandemia

Carla Ariela Rios Vilaronga  <https://orcid.org/0000-0001-6050-2369>

Carla Andréa Sampaio Mendonça  <https://orcid.org/000-001-5269-8859>

RESUMO

Introdução/Objetivo: Perante as repentinas transformações ocorridas no ambiente educacional decorrente da COVID-19, o artigo propõe analisar, por meio das narrativas de história de vida, trajetórias acadêmicas vivenciadas em tempos de pandemia por licenciandos¹ com deficiência, de uma universidade pública do estado do Amazonas, e, assim, tecer um olhar analítico sobre esse trajeto formativo. **Método:** Participaram do estudo 04 (quatro) licenciandos com deficiência que cursam suas graduações na universidade pública em questão. Optou-se por trabalhar com a história de vida dos sujeitos pesquisados, por compreender que esse método possibilita um momento de escuta aos colaboradores/protagonista do estudo. Para a coleta de dados, foram utilizadas as entrevistas abertas. **Resultados/Conclusão:** Diante das experiências acadêmicas relatadas pelos licenciandos amazônicos com deficiência, evidenciou-se como aspectos positivos: a assistência pedagógica dada pelos tutores, o acesso a ferramentas tecnológicas que intensificam o aprendizado desses instrumentos, questões relativas ao não deslocamento entre a casa e universidade, o manejo do tempo e a participação da família. Como pontos negativos sobressaem nas narrativas: a qualidade da conexão de internet no Amazonas, as experiências traumáticas vivenciadas na “crise do oxigênio” combinado com a escassez de ações por parte da universidade para mobilização de estratégias de proteção da saúde mental, ausência de redes de assistência e de estratégias para subsidiar o ensino remoto no contexto amazônico, dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE

Educação especial. Educação superior. Pandemia da covid-19. Ensino Remoto. Metodologia de história de vida.

¹ Alunos de cursos de licenciatura.

Amazonian narratives: stories of graduates with disabilities in times of pandemic

ABSTRACT

Introduction/Objective: Faced with the sudden transformations that occurred in the educational environment resulting from COVID-19, the article proposes to analyze, through life story narratives, the academic trajectories experienced in times of pandemic by undergraduate students with disabilities from a public university in the state of Amazonas and thus weave an analytical look at this formative path. **Method:** The study included 04 (four) undergraduate students with disabilities who are studying for their graduation at the public university in question. We opted for the methodology, for working with the life history of the researched subjects, for understanding that this method allows a moment of listening to the collaborators/protagonist of the study. For data collection, open interviews were used. **Results:** Given the academic experiences reported by Amazonian undergraduate students with disabilities, positive aspects were highlighted: the pedagogical assistance given by the tutors, access to technological tools that intensify the learning of these instruments, issues related to commuting between home and university, time management, and family participation. **Conclusion:** As negative points stand out in the narratives, the quality of the internet connection in the Amazon Rain Forest, the traumatic experiences experienced in the "oxygen crisis" combined with the scarcity of actions by the university to mobilize mental health protection strategies, and the absence of networks of support. assistance and strategies to subsidize remote teaching in the Amazonian context, among others.

KEYWORDS

Special education. College education. Covid-19 pandemic. Remote learning. Life history methodology.

Narrativas amazônicas: relatos de egressados com incapacidade em tempos de pandemia

RESUMEN

Introducción/Objetivos: Teniendo presente los repentinos cambios provocados por el COVID-19, este artículo pretende por medio de las narraciones de historias de vida, analizar la trayectoria académica vivenciada por los licenciados con discapacidad pertenecientes a una universidad pública del estado del Amazonas en tiempo de la pandemia; lo que permite tener una mirada analítica del proceso de formación. **Método:** Se contó con la participación de 04 (cuatro) estudiantes con discapacidad del nivel de pregrado. La metodología trabajada fue con las historias de vida de las personas consultadas, la cual permite la escucha de los participantes del estudio. Los datos se recolectaron con entrevistas abiertas. **Resultados:** De las experiencias se evidencia como aspectos positivos la asistencia pedagógica prestada por los tutores, el acceso a herramientas tecnológicas que intensifican el aprendizaje de estos instrumentos, cuestiones relacionadas con el desplazamiento entre el hogar y la universidad, la gestión del tiempo y la participación de la familia. **Conclusión:** Como puntos negativos, se destacan en las narrativas, entre otros, la calidad de la conexión a internet en la Amazonia, las experiencias traumáticas vividas en la "crisis del oxígeno" combinadas con la falta de acciones por parte de la universidad para la movilización de estrategias de protección de la salud mental y la ausencia de redes de asistencia y estrategias para subsidiar la enseñanza a distancia en el contexto amazónico.

PALABRAS CLAVE

Educación Especial. Educación Superior. Pandemia del covid-19. Enseñanza remota. Metodología de historia de vida.

CRediT

- **Reconhecimentos:** Não se aplica.
- **Financiamento:** Não se aplica
- **Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesse.
- **Aprovação ética:** CAAE 61248222.9.0000.5504 e submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, tendo o parecer n.º 5.651.061 favorável.
- **Disponibilidade de dados e material:** Não se aplica.
- **Contribuições dos autores:** Mendonça, C. A. S. Conceitualização, Curadoria de dados, Investigação, Administração do projeto, Visualização, Escrita, Escrita – revisão & edição Vilaronga, C. A. R. : Conceitualização, Visualização, Escrita, Escrita – revisão & edição.

Editoras de Seção: Maria de Lourdes Pinto de Almeida e Charlene Bitencourt Soster Luz

Introdução

Em dezembro de 2019 foi reportada à Organização Mundial de Saúde (OMS) uma doença denominada COVID-19, desde então, o mundo observaria a ascensão gradativa e exponencial da propagação do vírus que viria a se tornar a pandemia de Covid-19. Como uma das ações de enfrentamento à situação pandêmica, foi adotado o isolamento social, com o intuito de diminuir o avanço do vírus. Tal medida afetaria diferentes campos da vida em sociedade e, de um modo especial, as instituições educacionais, provocando a suspensão de atividades presenciais em escolas e universidades em todo o mundo (Malta *et al.*, 2020).

À vista disso, as repentinas transformações no ambiente educacional foram se instaurando e trouxeram no seu arcabouço impactos severos para a população socialmente mais vulnerável, atingindo, de modo significativo, às pessoas com deficiência (Mendes, 2020). Diante desse cenário, observou-se ainda que as recomendações para o ensino dos estudantes atendidos pelos serviços da educação especial se diferenciaram pouco da proposta de ensino dos demais estudantes. A alternativa encontrada foi também o ensino através de aulas remotas, sendo estas efetivadas de maneira *online* por ferramentas digitais (Rosa, 2020).

Dessa forma, toda ação pedagógica voltada para a diversidade de estudantes com deficiência, que sempre representou um grande desafio (Fabri, 2021), teria, nesse novo contexto, que se refazer e criar estratégias para dar continuidade às intervenções pedagógicas, intermediada agora pelo ensino remoto emergencial.

Intrínseco ao que ocorria no campo da educação especial, tinha-se o cenário da educação superior. Nesse campo, instituições de ensino superior (IES), departamentos acadêmicos e educadores de cursos universitários precisaram também se adequar para reduzir danos pedagógicos e riscos à saúde do segmento estudantil em questão.

De acordo com Gusso *et al.* (2020), competiu às instâncias deliberativas das Instituições de Ensino Superior, decisões fundamentais que subsidiaram as decisões de professores quanto à forma de conduzir suas disciplinas. Ajustes precisaram ser feitos nos planos de desenvolvimento institucional, nos projetos pedagógicos de cursos e no gerenciamento departamental, de modo a vivenciar essa situação de emergência (Gusso *et al.*, 2020). As IES acabaram por seguir também as diretrizes gerais pensadas naquele momento para a educação e, assim, conforme autorização do Conselho Nacional de Educação (CNE), muitas universidades recorreram ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para realização de suas aulas, configurando o que convencionalmente ficou conhecido como o ensino remoto em caráter excepcional (Leite *et al.*, 2020).

Nesse cenário de emaranhados de acontecimentos, encontrou-se o licenciando com deficiência, cujas atribuições como futuro educador extrapolam o ato de ensinar. A figura emblemática desse sujeito, além de traduzir rompimento com a invisibilidade a que as pessoas com deficiência costumam ser submetidas, projeta a representação de um cidadão que luta para

ter seus direitos respeitados e que, igualmente a todos, tem também deveres a cumprir.

O licenciando com deficiência é o futuro professor com deficiência, cujo simbolismo possibilita a demonstração de que as limitações físicas não representam um impedimento à aquisição e à construção do saber. Ademais, por ser esse sujeito um amazônida, carrega consigo a responsabilidade de um cidadão amazônico, decorre disso desafios diferentes, realidades que assumem uma nova roupagem, saberes, experiências locais, que devem ser considerados nesse processo formativo.

Dessa forma, este estudo vai ao encontro de vozes desses licenciandos. Vozes que bradam do interior de nossa Amazônia, de futuros educadores cuja prática se assenta na tríade, ensino, cultura e representatividade. Ensino por ser compromisso central desse profissional, cultura por ser fator determinante nas relações ensino-aprendizagem e representatividade pelo simbolismo exercidos por esses sujeitos ante o ambiente escolar e a sociedade. Destarte, investigar as narrativas sobre a trajetória acadêmica desses estudantes em tempos de pandemia e o caminho percorrido nesse processo formativo, permite, além da construção de um espaço de escuta para esse sujeito, tecer um olhar analítico sobre esse trajeto acadêmico e formativo.

Ademais, de acordo com Filha (2017), é preciso considerar que a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior representa ainda hoje um grande desafio para toda a comunidade universitária. A inserção desse público neste nível ocorre de forma lenta e ainda sem muitos mecanismos que sustentem tanto o acesso, quanto a permanência. O cerne da questão não se trata somente da garantia de vagas, mas da organização, por parte da universidade, de estratégias que colaborem com o sucesso escolar desses estudantes (Filha, 2017).

Chauí (2003) aponta que a universidade, como uma instituição social, não deve reagir nem agir de forma omissa às questões da sociedade desigual. A autora considera que as universidades, por serem espaços de produção de conhecimento e intervenção social, devem colaborar com a superação dos padrões e rótulos que tradicionalmente classificam a diferença e inferioridade como sinônimos. A universidade tem, dessa forma, a responsabilidade de favorecer a emergência de uma conjuntura que facilite o desenvolvimento pessoal dos estudantes, propicie a inserção e ajustes acadêmicos, sociais e afetivos para o estudante com deficiência.

Posto isso, objetiva-se com esta investigação analisar, por meio das narrativas de história de vida, as trajetórias acadêmicas vivenciadas em tempos de pandemia por licenciandos com deficiência de uma universidade pública do estado do Amazonas, bem como suas expectativas de vida acadêmica e profissional.

Os elementos textuais do artigo encontram-se organizados, a partir da introdução, da seguinte forma: método, resultado e discussões e considerações finais.

1. Método

Optou-se, nesta investigação, por adotar uma abordagem qualitativa. Nessa lógica de pensamento, o estudo está mergulhado na complexidade da dinâmica das relações socioculturais, dos sentidos subjetivos, da percepção e do sentimento relatado a partir da experiência de licenciandos universitários com deficiência. À vista disso, Chizzotti (2014, p.82) destaca que a ação do pesquisador deve:

[...] preliminarmente, despoja-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações, nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos.

Considerando essa perspectiva, dentre as categorias de pesquisas qualitativas, foi adotada, neste estudo, a história de vida. Sobre esse método, Glat e Antunes (2020) afirmam que esse gênero de investigação, por privilegiar como fonte primária de dados a fala espontânea dos sujeitos, tem-se mostrado um profícuo meio para se conhecer e compreender a realidade. Ao dar voz aos sujeitos, deixando que estes falem abertamente sobre suas vidas, o pesquisador estabelece com eles uma relação de horizontalidade e cumplicidade, rompendo com a visão tradicional de que é o detentor do saber e produz, sozinho, o conhecimento sobre as vivências de determinado grupo social, que passivamente colabora, “se sujeita”, com o estudo.

A história de vida como metodologia investigativa de práticas educativas em sala de aula é um recurso investigativo que tem ganhado espaço no âmbito científico, Souza (2004) afirma que explorar questionamentos construídos a partir de narrativas de experiências pessoais de docentes e estudantes de licenciatura, permite aos investigados um aprofundamento sobre o conhecimento de si, bem como a ampliação dos significados do processo de ensino/aprendizagem vivenciado através das experiências individuais desse sujeito. Na prática do futuro docente, a história de vida mostra-se, dessa forma, favorável à produção de questionamentos, análises, avaliação, auto-avaliação e ressignificação.

Sobre as investigações acerca do processo formativo de docentes, Goodson (2000) destaca a falta do que seria o ingrediente principal da pesquisa: a voz do futuro docente. Depreende disso que a vivência do estudante de licenciatura como parte de uma análise educacional se faz necessária para compreender o experienciado e as opções escolhidas por esse sujeito, aspectos que demarcam e demarcarão o exercício da docência.

Dessarte, ao historiar, as narrativas e experiências de estudantes de licenciatura permitem um estudo analítico do pensamento dos investigados, gerando questionamentos e significados sobre o que, o porquê e o para que ensinar. Acredita-se que pensar o processo de formação por meio das experiências vividas de um licenciando com deficiência é apresentar o movimento investigativo, partindo dos próprios sujeitos que neles estão inseridos.

É ainda importante destacar que ao trazermos a história de vida do licenciando e futuro professor com deficiência, estamos tomando parte decisiva não só na superação de estigmas atribuídos à pessoa com deficiência, mas também contribuindo para a ressignificação da prática docente.

Participaram do estudo 04 (quatro) licenciandos com deficiência maiores de idade, amazonenses, matriculados na unidade acadêmica de *campi* localizado na capital do estado do Amazonas.

Para a coleta de dados foram utilizadas as entrevistas abertas. Foi adotado pelo pesquisador a escuta ativa que permitiu a instauração de uma relação de confiança e a criação de uma situação dialógica aberta com o participante. De acordo com Ferrarotti (2014), a escuta ativa é fundamental para permitir que o entrevistado tenha a liberdade de narrar e atribuir significados às suas experiências e vivências numa relação de diálogo, uma vez que os seres humanos não são dados que possamos conhecer a partir do olhar exterior e objetivo, “[...] os humanos ‘são processos em devir’, seres ancorados no espaço e no tempo, ‘sujeitos instáveis e incertos’” (Ferrarotti, 2014).

Com relação às entrevistas, estas foram realizadas com base em roteiro previamente elaborado, com questões que objetivaram dar suporte para o entrevistador no ato da realização da entrevista.

A respeito das perguntas contidas no roteiro, fez-se uso de questões “disparadoras” que tiveram por objetivo instigar o estudante participante a dar início às suas narrativas. Tal estratégia foi assumida, pois, para o método história de vida, as entrevistas são técnicas de coletas de narrativas, não se trata de responder questões específicas, mas de narrar algo sobre um tema determinado (Muylaert; *et al.* 2014).

Com base no objetivo da pesquisa, os roteiros foram elaborados para ajudar nas seguintes questões norteadoras da investigação: O ensino remoto em caráter excepcional atendeu às necessidades formativas do licenciando com deficiência? Como ficou a acessibilidade para os licenciandos que necessitavam de maior apoio? Quais aspectos relativos aos serviços institucionais para acessibilidade caracterizavam essa trajetória acadêmica? Quais expectativas desses licenciandos no âmbito acadêmico e profissional?

Ainda em relação ao roteiro da entrevista, este apresentou 4 blocos: Bloco I- Trajetória pessoal e escolarização na educação básica; Bloco II- Contexto das aulas na universidade antes da pandemia; Bloco III- Contexto das aulas remotas na universidade; Bloco IV Expectativas acadêmicas e Profissionais. Antes da coleta de dados, o roteiro da entrevista foi submetido à avaliação de 03 (três) juízes (pesquisadores que atuam em Educação Especial e Ensino Superior), tencionando dar maior consistência científica à condução do entrevistador no ato da entrevista. O roteiro foi utilizado pelo pesquisador como uma espécie de *checklist*. À medida que o participante da investigação adentrava no tema de um determinado bloco, o pesquisador sinalizava, dando baixa na tabela montada em *Word*. Esse procedimento ajudou a identificar

categorias temáticas emergidas nas narrativas que se cruzavam com os pontos levantados pelas questões norteadoras deste estudo.

Em relação à realização das entrevistas, estas foram gravadas pelo *Meet* a pedido dos participantes e, posteriormente, transcritas na íntegra². A gravação das entrevistas possibilitou o registro de todas as expressões orais e faciais dos sujeitos participantes³. Houve, antes das gravações, na própria universidade onde foi desenvolvido o estudo, encontros presenciais com os participantes. Os encontros foram realizados objetivando esclarecer aspectos como tema e método da pesquisa.

Na ocasião da entrevista foi reafirmado ao sujeito que sua identidade seria preservada e que, durante a entrevista, era livre para discorrer sobre o que tivesse vontade e poderia interromper a qualquer momento. Conforme as colocações dos participantes, o entrevistador formulava na hora algumas perguntas para aprofundar ou esclarecer determinado ponto trazido na narrativa. Contudo, a direção da conversa era sempre de iniciativa espontânea dos sujeitos participantes. As entrevistas terminavam quando ele deixava claro não ter nada mais a dizer.

Para a escuta das vozes dos estudantes, as questões “*disparadoras*” fundamentais para nossa investigação iniciaram com as seguintes solicitações: a- ‘Quanto à Universidade, narre o seu ingresso e o período das aulas antes da pandemia; b- ‘Acerca do tempo que foram suspensas as aulas presenciais por conta da pandemia causada pelo COVID 19, conte-me suas lembranças sobre esse momento’; c- ‘Fale-me sobre suas expectativas acadêmicas e profissionais’.

Os dados obtidos durante a realização das entrevistas foram analisados continuamente, de modo não linear, mas constante, procurando “identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado” (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1998). À vista disso, optou-se por trabalhar com a análise de categorias temáticas que consistem em “descobrir os núcleos de sentidos que compõem a comunicação e cuja frequência de comunicação pode significar alguma coisa para o objetivo escolhido” (Bardin, 2010, p.131).

Para garantir o anonimato dos participantes do estudo e por se tratar de uma investigação inserida em contexto amazônico, decidimos identificar os estudantes pelo nome de um fenômeno amazônico hídrico e de diferentes rios que circundam a capital do estado do Amazonas. A escolha de graduandos com deficiência que cursassem licenciaturas se deu pelo entendimento de que a presença da diversidade humana na escola, incluindo o professor com deficiência, contribui para a eliminação de preconceitos, desenvolve, na comunidade escolar, um olhar voltado às potências e mostra o quão importante pode ser a representatividade desses sujeitos ante o ambiente escolar e a sociedade.

O Quadro a seguir apresenta a caracterização dos estudantes com deficiência participantes desta investigação.

² A partir da transcrição das entrevistas, foram separados, das narrativas individuais, os elementos que melhor atendiam aos objetivos da pesquisa e em seguida ocorreu o agrupamento em categorias temáticas para análise.

³ Apenas um licenciando não autorizou a gravação com imagem.

Quadro 1. Caracterização dos estudantes com deficiência.

Estudante	Deficiência/Idade	Período/Curso	Informações Gerais
Rio Negro	Deficiência Visual (DV) 25 anos	8º Período - Licenciatura em Pedagogia	A mãe teve rubéola durante a gravidez e a participante nasceu prematura. Fatores que contribuíram para a perda da visão. ⁴ A estudante indica a patologia como glaucoma congênito.
Rio Amazonas	Deficiência Física (DF) 29 anos	8º Período - Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa	A participante nasceu prematura de 6 meses e a mãe teve complicações no parto. Ambos os fatores causaram a paralisia cerebral-hemiplégica à esquerda.
Rio Solimões	Deficiência Auditiva (DA)/Surdez 25 anos	8º Período - Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa	A participante nasceu surda. Entrevista realizada com intermediação de Tradutor e Intérprete de Libras.
Encontro das Águas	TEA - Transtorno do Espectro Autista 22 anos	6º Período - Licenciatura em Matemática	O participante tem diagnóstico de TEA - Transtorno do Espectro Autista.

Fonte: Os autores, pesquisa de campo (2022)

Vale destacar o compromisso desta investigação na promoção de um estudo que considerou a ética na pesquisa, o respeito pela dignidade humana e proteção devida aos participantes. As resoluções que dispõem sobre as normas éticas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais foram referenciais deste estudo. A pesquisa foi cadastrada na Base Nacional Unificada de Registros de Pesquisas, Plataforma Brasil, com CAAE⁵ 61248222.9.0000.5504 e submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, tendo o parecer n.º 5.651.061 favorável.

2 Discussão e Resultados

Visando um melhor aprofundamento das reflexões acerca das tessituras de narrativas dos licenciandos amazônicos com deficiência, a discussão dos resultados foi pautada nos seguintes eixos temáticos, a saber: I trajetória na educação básica; II motivações para docência e o ingresso no ensino superior; III suspensão das aulas presenciais e ensino remoto emergencial; IV o atendimento educacional oferecido durante o ensino remoto emergencial; V expectativas no âmbito acadêmico e profissional.

⁴ Participante Rio Negro autorizou apenas gravação da entrevista em áudio.

⁵ Certificado de Apresentação a Apreciação Ética.

2.1- O que relatam os licenciandos com deficiência sobre a trajetória na educação básica

De acordo com Grana e Glat (2022), na entrevista aberta do método de História de Vida, as narrativas dos participantes simbolizam uma imersão anamnésica. Na proporção em que o sujeito participante é liberto para se expressar, memórias das vivências vão surgindo gradativamente como uma obra cinematográfica, que retoma elementos de sua história de vida, com perspectivas expressadas, fazendo com que a voz e o corpo expressem diferentes sentimentos, emoções, alegria, tristeza, sofrimento, indignação, resistência e motivação (Grana; Glat,2022).

À vista disso, ainda que nessa investigação o foco seja as histórias de vidas trazidas sobre o ensino superior em tempos de pandemia, ao narrar sobre seu ingresso no ensino superior, grande parte dos participantes relataram muito da trajetória vivenciada na educação básica. De modo geral, suas experiências escolares, marcadas por um contexto educacional não inclusivo, foram representativas de um cotidiano permeado de inúmeras barreiras e desafios.

Os relatos seguintes trazem trechos de narrativas de dois momentos da escolarização desses sujeitos: Ensino Fundamental e Ensino Médio Profissionalizante, respectivamente.

[...] Eu comecei a estudar no (nome da escola)... uma escola só de surdo... naquela época, era proibido o uso da sinalização, mesmo sendo uma escola de surdo... eu comecei a estudar muito criança, com um ano... na época que eu iniciei o ensino fundamental nessa escola, os professores não ensinavam Libras, era tudo oralizado... lá é uma escola regida por freiras e era obrigado a falar... as freiras batiam na mão dos surdos se elas vissem que ele estava sinalizando, era proibido, tinham que oralizar, sempre tá falando . Elas ajudavam sempre os professores, sempre tinham duas feiras na sala e se elas vissem que você estava sinalizando, ia lá e batia na mão... não podia sinalizar, era proibido, a gente precisava falar... elas diziam que Deus proibia sinalizar [...] (Rio Solimões, DA/Surdez, Manaus).

As experiências narradas pelo participante Rio Solimões que ocorreram no final da década de 1990 retratam a condução da educação sob a égide da abordagem oralista. De acordo com Vasconcelos (2018), as escolas especiais alinhadas a essa perspectiva eram, em sua maioria, ligadas às ordens religiosas e praticamente se constituíam como o único lugar capaz de atender ao aluno surdo, posto que as escolas públicas, responsáveis por oferecer escolarização para os anos iniciais do ensino fundamental, detinham-se, quase sempre, somente ao atendimento de alunos que não tivessem deficiência. Nesse contexto, entende-se que as crianças e jovens surdos contavam com poucas opções de escolarização.

Em investigação feita em relação à educação de Surdos no estado do Amazonas, Sá (2011) alerta que, apesar do Brasil ter avançado muito em termos da divulgação da Língua de Sinais Brasileira, principalmente com o reconhecimento da Libras como segunda língua oficial do Brasil em 2002, a priorização da língua oral na educação de crianças e jovens surdos no estado do Amazonas até 2011 era uma realidade que insistia em permanecer.

Dentre as narrativas trazidas pelo Rio Amazonas sobre as vivências experienciadas por esse participante quando ainda cursava o ensino médio profissionalizante, entre os anos 2014 e 2016, destacam-se os seguintes relatos:

[...] voltei para Manaus para fazer um ensino médio e o período de faculdade,... e busquei por um curso técnico, que é o curso médio profissionalizante... porque era o que eu mais queria, o curso de rádio e TV, eu gosto bastante da área de locução, é algo que me atrai... e busquei pelo curso técnico de rádio de TV e lá eu senti um impacto muito forte na questão do capacitismo... enquanto eu estava na área da rádio os problemas até que não eram muitos, mas nós tínhamos que passar pelos dois setores, rádio e TV... durante esse período do ensino técnico as dificuldades foram muitas... pessoas de dentro do curso chegaram para mim e me disseram que eu não estava no lugar certo... "Longe de mim ser preconceituoso."... e quando se ouviu essa frase, já sabe que vem alguma coisa ... "Longe de mim ser preconceituoso, mas porque que você não vai para edição?"...que é algo mais escondido... "A cadeira não cai bem na câmera." ...e essas falas eu nunca mais esqueci [...]. (Rio Amazonas, DF, Manaus).

As vozes desse participante sinalizam o entendimento de seus direitos, no entanto, esse entendimento não foi suficiente para impedi-lo de passar por situações de discriminação no ambiente escolar. A discriminação velada descrita nas narrativas desse participante, nomeada atualmente como Capacitismo, é, de acordo com Dias (2013), uma concepção que se faz presente no social e que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes de gerir as próprias vidas”. Nas narrativas trazidas pelo Rio Amazonas é possível identificar na ação capacitada relatada, um mecanismo favorecedor de práticas exclusivas no âmbito educacional.

Sobre o Capacitismo, Andrade (2016) fala ainda que essas práticas têm encontrado espaço no chamado currículo oculto, que existe e se faz presente nas relações cotidianas da escola, mas não de forma explícita como ocorre com o currículo oficial. De acordo com esse autor, os efeitos do currículo oculto, muitas vezes, se manifestam de forma perversa na vida dos alunos com deficiência, daí sua estreita articulação com o conceito de capacitismo.

Dessa forma, apesar das narrativas trazidas pelos participantes Rio Solimões e Rio Amazonas levantarem aspectos diferenciados de sua escolarização, constata-se que as barreiras vivenciadas, referentes aos aspectos comunicacional, atitudinal ou pedagógico, constituíram ponto comum nas experiências educacionais narradas por esses sujeitos.

Entretanto, nem todas as narrativas sobre esse período de escolarização se resumem a aspectos negativos. Existem relatos que revelam pontos positivos, como a estimulação precoce e as Atividades de Vida Diária (AVDs). A história de vida do participante Rio Negro nos permite visualizar dimensões desse apoio, cuja realização se deu ainda na primeira fase de escolarização e os benefícios se estendem tanto para vida acadêmica quanto para a vida pessoal.

[...] com relação à escola, eu primeiro fui submetida a estimulação precoce aos três anos, mas fora daqui do Amazonas, em uma escola em Goiás... fazia meu tratamento inicial, fora... no Estado de Goiás...só para deixar claro que eu sou daqui de Manaus mesmo... então nós fomos para lá em prol desse tratamento, para tentar controlar a questão do glaucoma, e depois quando eu tinha quatro anos nós retornamos para Manaus, foi quando eu fui para escola... ensino infantil, que foi na escola (nome da

escola)... os primeiros anos foram muito importantes, porque nessa escola eu aprendi a leitura e escrita no sistema Braille... fui alfabetizada pelo sistema Braille... posteriormente através dessa escola que foi onde eu adquiri ferramentas para minha própria autonomia, no caso orientação e mobilidade, atividade de vida diária... então a escola subsidiou as técnicas, tanto para mim quanto para minhas familiares [...] (Rio Negro/DV, Manaus).

Com relação à escolarização de pessoas com deficiência visual na primeira infância, Padula & Spungin (2000) esclarecem que quando a diminuição ou a falta da capacidade visual interfere no desempenho normal da criança, se torna necessário estruturar, por meio de programas de estimulação precoce, situações de aprendizagem para que ela use os sentidos remanescentes (vestibular, tátil-cinestésico, auditivo e proprioceptivo) e o sistema motor, de modo a minimizar, pelo reforço multissensorial, a dificuldade em estabelecer uma experiência de aprendizado causada pela deficiência visual. A estimulação precoce compreende, dessa forma, um conjunto dinâmico de atividades e de recursos incentivadores destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo (Custódio, 2009).

A escolarização dos alunos com deficiência visual, de acordo com Triñanes e Arruda (2014), exige, ainda, atenção à aquisição de conhecimentos e às necessidades funcionais, de forma a favorecer não somente o desenvolvimento acadêmico, mas também habilidades de autonomia e independência. À vista disso, aspectos da ação pedagógica referentes às necessidades funcionais desse alunado compõem o chamado currículo funcional, cujo objetivo se processa em função da necessidade de oportunizar atividades que favoreçam a participação do estudante com deficiência visual em todas as esferas sociais e que permitam que esses indivíduos vivam de forma mais autônoma possível, tais atividades são as chamadas Atividades de Vida diária (AVDs), definidas por Arruda (2008) como sendo o treino de ações realizadas no dia a dia como cozinhar, escolher roupas, vestir-se, lavar-se, manejar dinheiro, tomar medicamento.

As AVDs estão integradas ainda com as atividades de orientação e mobilidade (OM), cujo objetivo é favorecer a aquisição de habilidades que permitem aos alunos com deficiência visual se locomoverem de um espaço para outro, reconhecerem obstáculos, o que facilitam agirem com maior independência (Arruda, 2008).

Diante do exposto, as histórias de vida dos participantes sobre sua escolarização inicial evidenciam relatos que acabam por denunciar o direito à educação violado, na medida em que as condições de aprendizagem são negadas pelo sistema que deveria, por lei, atender às suas necessidades. Outra questão a destacar, diz respeito ao lugar onde as experiências são construídas, ou seja, discutir a educação de sujeitos com deficiências no nosso país, e, especificamente, em um estado tão extenso e diversificado como o Amazonas, é se atentar para contextos e realidades bastante heterogêneas, que demandam atenção e ação local diferenciada (Grana, 2019).

2.2 O que relatam os licenciandos com deficiência sobre suas motivações para docência e o ingresso no ensino superior

Em relação à motivação para o exercício da docência, tal categoria foi significativamente marcada nos relatos de história de vida de todos os participantes. A escolha do curso de graduação emergiu na narrativa dos entrevistados à medida que suas memórias traziam o registro de experiências que envolveram essa opção.

[...] eu tive professores de grande impacto na minha vida, uma delas foi professora de química no ensino médio que mesmo sem auxílio da sala de recursos, adaptava as aulas dela para mim... ela sempre fazia as cadeias carbônicas, a questão das ligações iônicas, tabela periódica... sempre ela procurava adaptar, e fazia com que eu participasse na aula ao máximo. Já no oitavo e nono ano eu tinha professor de Geografia, História, que sempre também me deram apoio... incentivaram e me inspiraram a seguir na jornada da pedagogia... então, eu quis ser tudo aquilo que esses professores foram... quero passar toda a minha experiência que tive para os meus futuros alunos... então sempre pensei, para que eu mudasse o espaço escolar, teria que estar lá presente, então não me via em outro ambiente trabalhando, e eu escolhi pedagogia [...] (Rio Negro/DV, Manaus).

[...] foi exatamente na época que eu estudava na escola do professor (nome do professor) que comecei a querer ser professor de Matemática... tinha vez que eu brincava de ser o professor (nome do professor)... eu fingia que eu era o professor de matemática (nome do professor)... eu até tinha inventado um nome para mim mesmo como professor de matemática... Professor Pitágoras Einstein, e eu queria ser professor por causa do professor (nome do professor)... ele foi um ótimo professor, e também por causa do Albert Einstein... eles me inspiraram a querer ser professor... o professor (nome do professor) e o Albert Einstein... o pai do Albert Einstein queria que ele fizesse engenharia, mas o Einstein sonhava em ser professor então, posso dizer que foi o professor (nome do professor), Einstein, o Galileu e o Newton que me motivaram a querer ser professor, mas eu quero também ser professor de Universidade, eu quero dar aula na universidade (nome da universidade) e eu também quero dar aula nas escolas que estudei [...] (Encontro das Águas/TEA, Manaus).

[...] sempre foi meu desejo ser professora... então, mesmo que eu tenha tido dificuldades, eu me sinto preparada para atuar como professora de crianças surdas... Eu fico preocupada com as pessoas surdas... por isso essa formação [...] (Rio Solimões, DA/Surdez, Manaus).

[...] eu hoje optei por ir por outros caminhos, pelos impactos que tive dentro do curso técnico, porque o preconceito ali era gritante. Capacitismo foi algo que mexeu bastante comigo, de você ouvir de professores que você não seria capaz de estar ali, e eu botei na minha cabeça que eu ia me tornar professora e que eu jamais faria aquilo com os meus alunos, foi aí que resolvi entrar para o curso de letras [...] (Rio Amazonas, DF, Manaus).

Os quatro trechos de narrativas apresentados trazem, na óptica dos participantes, a influência direta dos efeitos da prática pedagógica do professor sobre suas escolhas profissionais. Esses dados indicam que, independentemente de condições intrínsecas, a atuação docente foi fator decisivo para a escolha profissional desses sujeitos. Indo mais além, a postura do professor e sua convicção sobre as possibilidades ou descrença no potencial de desenvolvimento do aluno determinaram, em grande parte, o encaminhamento profissional para a docência. Enfim, as vozes dos estudantes com deficiência revelam que as escolhas do curso

de graduação são incentivadas por motivações construídas mediante experiências vivenciadas no ambiente escolar. Esses relatos contribuem para desconstrução de uma visão estigmatizada da deficiência, pois as vozes marcam o protagonismo, o desejo e o estímulo em relação a sua própria formação.

No que se refere ao ingresso no ensino superior, os estudantes não relataram grandes desafios, no entanto, nos chama a atenção que os quatro participantes optaram por concorrer ao Vestibular por meio das vagas destinadas à ampla concorrência e não pelo sistema de cotas⁶ reservado exclusivamente para os candidatos com deficiência.

[...] primeiramente, passei na Universidade Federal, porém tive entraves no caso acessibilidade no Campus... a distância da minha casa e o horário do curso... então eu descartei a possibilidade de estudar ali... quando saiu o resultado da (nome da universidade) e eu fui aprovada, fiz a opção para ingressar nessa universidade... na época a universidade (nome da universidade) ainda não tinha o sistema de cotas, que foi o ano de 2015, meu ano de ingresso, então eu entrei mesmo pela livre concorrência [...] (Rio Negro/DV, Manaus).

[...] ingressei pelo (forma de ingresso) na universidade (nome da universidade) e também pelo (forma de ingresso), na universidade (nome da universidade) foi para os dois, eu passei nos dois, não foi pelas cotas [...] (Encontro das Águas/TEA, Manaus).

[...] não precisei de cota para entrar, entrei pelo (forma de ingresso) na universidade (nome da universidade) [...] (Rio Solimões, DA/Surdez, Manaus).

[...] não entrei por cotas, mas fui bastante questionada quanto a isso... em nenhuma das duas graduações eu entrei por cota não [...]” (Rio Amazonas, DF, Manaus).

Em relação a esse aspecto, em um estudo feito sobre o ingresso de estudantes autistas na universidade, Autism & Uni (2013) apontam a preferência desses estudantes pelo ingresso via ampla concorrência, a justificativa se dá em função da opção pelo anonimato uma vez que é preferível não ser identificado como deficiente, em razão da existência de uma visão pejorativa quanto à deficiência, que estigmatiza as habilidades totais do indivíduo por um preconceito gerado sobre a limitação para capacitação educacional e atuação profissional desses sujeitos. Não existem dados sobre isso, mas talvez esse seja um dos motivos pelo qual os estudantes participantes do estudo tenham optado por não ingressar nas universidades por meio das políticas de cotas destinadas a deficientes.

2.3 O que relatam os licenciandos com deficiência sobre a suspensão das aulas presenciais e ensino remoto emergencial

Sobre o ensino remoto adotado pelas universidades em caráter excepcional, os relatos iniciais acerca do tempo que foram suspensas as aulas presenciais por conta da pandemia evidenciam a insatisfação dos participantes.

⁶ Ação afirmativa para a garantia da reserva de vagas para pessoas com deficiência, regulamentada pela Lei n.º 13.409/2016, constituindo, assim, cotas para autodeclarados pretos e pardos, para indígenas e para pessoas com deficiência.

[...] nós ficamos sem um norte, nós estamos completamente na incerteza... eu já estava fazendo o meu TCC... a situação não pior, por eu ter habilidade com as ferramentas tecnológicas... eu consegui dar segmento a minha pesquisa, dar segmento a escrita do meu trabalho... e a minha orientadora aceitou seguir com a pesquisa pelo menos com a parte teórica [...] (Rio Negro/DV, Manaus).

[...] Em relação às aulas remotas eu acredito que como todos, elas foram bastante estressantes... foi um tempo muito longo e eu acredito que não só para mim... inclusive perdi colegas de classe nesse intervalo e foi bastante complicado [...] (Rio Amazonas, DF, Manaus).

[...] foi um tanto complicado porque tinha que na hora certa entrar na sala, pegar código, fazer as atividades... cada professor passava uma atividade e dava um tempo para entregar... então eu ficava assim, numa correria, de um lado para o outro para terminar uma atividade, para escanear, mandar para o professor, para depois fazer a outra atividade e mandar para outro professor, então era assim, muito complicado e corrido [...] (Encontro das Águas/TEA, Manaus).

[...] 2020 c
omeçou a pandemia da Covid aqui no Brasil e tudo fechou... a universidade fechou ... ficou tudo a distância... em Manaus, em Parintins, ficou tudo a distância... ficou muito pior!! [...] (Rio Solimões, DA/Surdez, Manaus).

Acerca do desconforto emocional causado pela pandemia, é comum os indivíduos se sentirem estressados e preocupados. De acordo com Iasc (2020), o constante medo, preocupação, incerteza e estresse da população durante o surto de COVID-19, pode gerar consequências a longo prazo nas comunidades, famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade. Assim, para os estudantes com deficiência, a suspensão das atividades escolares presenciais por conta da pandemia e a adaptação a novas metodologias de ensino-aprendizagem, apesar de imprescindível na ocasião, representou um momento de instabilidade e incerteza que desencadeou um maior desconforto emocional.

É perceptível nas narrativas ainda, além da preocupação com a ruptura da rotina pessoal e com incertezas relacionadas à continuidade do percurso acadêmico, o fato de os estudantes terem tido que lidar com imprecisões sobre o seu futuro, o medo de morrer e de perder entes queridos, assim como os demais estudantes universitários.

Sobre esses aspectos as experiências narradas pelo participante Rio Amazonas foram bem esclarecedoras:

[...] o mais complicado não foram às questões conteudistas, digamos assim... foram as questões psicológicas, porque aqui em Manaus, nós estávamos perdendo muitas pessoas ao mesmo tempo..., então foi extremamente complicado ter que conciliar as exigências das atividades acadêmicas no remoto e as perdas de pessoas do nosso convívio... duas coisas muito difíceis... a minha família pegou o Covid, eu peguei Covid..., e teve a questão da falta de oxigênio em Manaus, a cada dia eu sabia que iria perder entre 2 e 3 conhecidos... não eram só os meus amigos, mas parentes dos meus amigos e até parentes nossos, então a gente não sabia se estudava, se dava conta da família ou se chorava... foi um período muito difícil, nesse sentido, foi bastante complicado ter que lidar com essa situação [...] (Rio Amazonas, DF, Manaus).

Os relatos de história de vida trazidos por Rio Amazonas remetem a um momento dramático vivido pelos amazonenses no ápice da pandemia, a chamada “crise do oxigênio”⁷. De acordo com Ferreira e Júnior (2022), a falta de oxigênio medicinal em Manaus, que provocou a morte de vários pacientes de Covid-19 e obrigou a remoção de dezenas para outros estados, chocou o Brasil e outros países ao mostrar pessoas morrendo por asfixia em meio a uma floresta, em que uma das principais características é a abundante produção de oxigênio. O desespero das equipes médicas locais e de parentes ao redor dos centros de atendimento junto da corrida desesperada pelos cilindros de oxigênio foram experiências traumáticas vivenciadas pelo amazonense. As consequências desse episódio foram muitas: medo, ansiedade e preocupações (Ferreira; Júnior, 2022).

Essas experiências certamente geraram estresses significativos nos participantes dessa investigação. De acordo com Oliveira e Barros (2021) decorre de situações como as relatadas a imediata necessidade das instituições educacionais se mobilizarem no sentido da promoção de estratégias para a proteção da saúde mental dos estudantes, essa mobilização, segundo esses autores, poderia ocorrer através de projetos para identificar estudantes com problemas de adaptação à situação pandêmica ou ainda pela criação de redes de assistência psicossocial a esses estudantes.

No entanto, apesar da evidente necessidade dos estudantes de iniciativas educacionais que assegurassem a proteção da saúde mental desses acadêmicos, não foram, em nenhuma das narrativas de história de vida investigadas, encontrados relatos que se referiam a essa categoria de serviço.

Outro aspecto apontado nas narrativas de história de vida dos estudantes, diz respeito à necessidade da interação pessoal presencial. Sobre esse aspecto, Rio Negro traz em suas narrativas o seguinte relato:

[...] o que eu sentia mesmo falta era do ambiente de sala de aula, o ambiente presencial, porque a interação parece que flui melhor, na minha visão, na minha percepção, a interação flui melhor, é, pelo menos eu me sinto mais à vontade de perguntar, de tirar dúvidas, de contribuir em caráter presencial mesmo, eu me sinto mais à vontade [...] (Rio Negro/DV, Manaus).

Seres humanos necessitam de trocas constantes de interação face a face, são seres sociais por natureza, essa constante necessidade de interação presencial com o outro certamente fez do cenário do isolamento um momento ainda mais assustador e desolador. À vista disso, Leitão *et. al.* (2006) nos fala que a questão dos relacionamentos interpessoais e de sua inerente dimensão emocional é crucial para a vida associada, pois são esses processos interativos que formam o conjunto de sistemas que a organizam, ou seja, a deterioração nas relações interpessoais resulta em deterioração das relações sociais, das relações inter e intra-organizacionais e fazem a diferença entre sofrimento e bem-estar.

⁷ Expressão cunhada para designar o colapso no sistema de saúde no amazonense e as mortes por asfixias causadas pela falta de oxigênio medicinal em Manaus.

2.4 O que relatam os licenciandos com deficiência sobre o atendimento educacional oferecido durante ensino remoto emergencial

Em relação ao atendimento educacional oferecido aos licenciandos com deficiência, e os serviços institucionais para acessibilidade que caracterizaram a trajetória acadêmica desses estudantes, no período em que as aulas presenciais foram suspensas, as narrativas trazidas pelos participantes fazem menção ao uso de *softwares* e aplicativos que foram usados na realização das aulas remotas, tais como: *Google Meet*, *Google Classroom*, *Google Drive*, *WhatsApp*, *CamScanner*, *Podcast*, *Audiobook*, *Sites Interativos*. Sobre esses aspectos temos os seguintes relatos:

[...] com relação aos textos trabalhados nas aulas, eles eram colocados no *Google classroom*, eu usava o recurso do leitor de tela... o texto já vinha em PDF, então eu não tinha muito problema com eles. E nem na questão das aulas com as ferramentas do *Google Meet*, a questão de compartilhamento de telas... eu sempre tive muita facilidade para o uso de ferramentas tecnológicas, eu até auxiliava a professora com relação a isso. Como só eram as disciplinas de TCC e epistemologia da pesquisa, então as aulas eram duas vezes na semana, nós tínhamos aulas dois dias na semana, só que os encontros não aconteciam semanalmente, era uma semana intercalada, uma semana sim e outra semana não... nós tínhamos uma semana somente para estudos dirigidos, e nós utilizamos o *Google classroom*... nós fazíamos nossas atividades e postávamos lá também [...] (Rio Negro/DV, Manaus).

[...] o que eu tinha para recorrer eram de fato os áudios das gravações das aulas disponibilizados *classroom*... porque como eu falei, os *slides* eles me prejudicam bastante por conta da agnosia visual, sequela da paralisia cerebral... até mesmo os pdfs eu uso o leitor de texto e coloco para ouvir, é a maneira como eu consigo guardar as informações, é ouvindo... então durante esse período, o que mais complicou foi isso, mas um ponto positivo foi eu ter aprendido mais sobre tecnologia... eu não tinha ideia de como usar *podcast*, *sites interativos*, *WhatsApp*, *audiobook* e eu aprendi [...] (Rio Amazonas, DF, Manaus).

[...] Quando as aulas ficaram online, a gente tinha que entregar trabalho, tarefa, fazer prova através pelo *Google* sala de aula ... então era todo um período assim... eu tive que me adaptar a escrever coisa no caderno transformar em PDF e enviar para o professor... levei um tempo para me adaptar as tecnologias... eu escaneava as atividades no celular, através de um aplicativo chamado *Canscanner*, fazia o pdf e colocava no *Google* sala de aula para o professor... e enviava para ele, e o *Meet* eu usava no computador... eu aprendi a usar o *Meet* com o tutor que consegui no meio do período ... eu usava o *Meet* já que a gente não podia ter contato algum para fazer essas coisas... mandava as atividades para o *GoogleClass* ... mas acho que acabei ficando prejudicado sim... que era uma correria e tinha que saber os horários essas coisas [...] (Encontro das Águas/TEA, Manaus).

[...] e a tutora que vinha em casa fazer revisão... treinava muito com ela para as provas escritas, trabalho em grupo, apresentação de seminário... eu ficava sempre muito nervosa nas provas escritas porque eles avaliaram o português... quando terminava essas provas tinha que enviar as respostas para os professores no *Classroom*... eu acabei aprendendo mexer no computador com ajuda do meu irmão, ele me ajudou ensinando a usar o *Meet* e *Classroom* e também porque na antiga escola eu tinha aula de computação... no tempo das aulas remotas eu usei também muito *WhatsApp*, mas eu acho que no remoto os professores ensinam, mas alunos não entendem muito... eu não entendia muito bem e a tutora tinha que vir muito aqui em casa, eu ficava preocupada com o Covid [...] (Rio Solimões, DA/Surdez, Manaus).

Não existe nas narrativas elementos suficientes que nos faça mensurar como ocorreu as adaptações dessas ferramentas para os licenciandos com deficiência. Apenas nas narrativas do licenciando Rio Solimões é possível identificar elementos que se configuram como práticas adaptativas para o licenciando com deficiência auditiva/surdo. A ação do Tradutor e Intérprete de Libras (TILS), nas aulas sincrônicas *online* realizadas no *Google Meet*, apresentou esse caráter, na ocasião, o aluno surdo recebeu suporte via *Meet* de um TILS que fez a tradução e interpretação das aulas ocorridas no formato remoto pelo *Meet*.

[...] tinha o intérprete responsável por interpretar as aulas no *Meet*, à medida que as aulas ocorriam o intérprete fazia a interpretação das aulas em uma janela específica do *Meet*, nessa janela eu acompanhava a aula [...] (Rio Solimões, DA/Surdez, Manaus).

É importante destacar que, além do aspecto de adaptação dos recursos tecnológicos nas aulas sincrônicas online, o conhecimento das ferramentas necessárias para participar dessas atividades foi imprescindível, já que o ensino e a aprendizagem não estão escritos em uma fórmula que se possa aplicar, sem que para isso tenhamos que nos prepare. Sobre esse aspecto, vale lembrar que o apoio da família foi fundamental, muitas vezes, contribuindo e subsidiando conhecimentos que deram suporte para que esses licenciandos pudessem acessar essas ferramentas. As narrativas trazidas marcam a participação dos familiares em quase todos os relatos de história de vida dos licenciandos, sem esse apoio, certamente, a situação teria sido muito mais difícil para esses estudantes.

[...] quem me ajudava nesses momentos era minha família [...] eu acabei aprendendo mexer no computador com ajuda do meu irmão, ele me ajudou ensinando a usar o *Meet* e *Classroom* e também porque na antiga escola eu tinha aula de computação [...] (Rio Solimões, DA/Surdez, Manaus).

[...] em relação à tutoria, eu não tive um tutor no começo das aulas remotas, então minha mãe ficou preocupada e aí pagou um professor para me ajudar com o computador, então ele me ajudou a usar as ferramentas tecnológicas[...] (Encontro das Águas/TEA, Manaus).

[...] as aulas remotas foram tranquilas, pelo fato de ter o apoio da família e o domínio das ferramentas tecnológicas (Rio Negro/DV, Manaus).

Sobre esse suporte, Silva e Maio (2021) afirmam que no período em que aulas presenciais foram suspensas por conta da pandemia, as flexibilizações e dificuldades frente às demandas inclusivas da Educação Especial com vistas às suas particularidades e especificidades adaptativas, foram ainda mais desafiadoras e contaram com ações colaborativas diretas dos familiares, no entanto, sobre esse mesmo aspecto, os autores apontam para a importância de lembrar que nem todo estudante com deficiência teve a sua disposição esse suporte, uma vez que um número considerável desses familiares não possuíam recursos tecnológicos digitais e muito menos conhecimento do uso dessas ferramentas para auxiliar esses estudantes.

Outro ponto emergido nas narrativas de história de vida dos licenciandos sobre o atendimento educacional e serviços institucionais para acessibilidade, diz respeito à tutoria

disponibilizada pela instituição de ensino superior para o licenciando com deficiência. Sobre esse aspecto, as vozes dos participantes trazem os seguintes relatos:

[...]a diferença da universidade (nome da universidade) é essa questão do aluno tutor, nós temos esses suportes durante a pandemia... então, eu comecei a entrar em contato com a minha tutora no caso, mas somente para ela me ajudar com a digitação e formatação... nós conversávamos muito pelo telefone e *WhatsApp*, mas era mais essa questão de alinhamento mesmo [...] (Rio Negro/DV, Manaus).

[...] era a tutora que interpretava as aulas para mim, mas ela era só uma tutora e eu ficava preocupada porque elas não tinham um bom domínio da Libras e às vezes eu tinha aula à tarde e à noite a distância pelo *Meet*, eram muitas aulas... os professores sempre pediam a opinião sobre as aulas e quando tinha prova, atividade, enviavam no *Drive*...a tutora me ajudava muito no português porque os trabalhos tinham que estar todo numa estrutura ...mesmo com a pandemia a tutora sempre vinha na minha casa, para ajudar [...] vinha em casa fazer revisão... treinava muito com ela para as provas escritas trabalho em grupo, apresentação de seminário (Rio Solimões, DA/Surdez, Manaus).

[...] eu aprendi a usar o *Meet* com o tutor que consegui no meio do período ...eu usava o *Meet* já que a gente não podia ter contato algum para fazer essas coisas [...] (Encontro das Águas/TEA, Manaus).

Conforme o item VI da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos (BRASIL, 2008, p.17).

As IES brasileiras têm sido, dessa forma, convocadas a responder às especificidades desses estudantes, à vista disso, a tutoria se apresenta como uma ação de intervenção desenvolvida pelas universidades, que propõe oferecer assistência pedagógica aos estudantes com deficiência regularmente matriculados em cursos de graduação e pós-graduação. Os programas de tutoria buscam, em geral, favorecer uma experiência de inclusão aos tutores responsáveis por tais estudantes que, em suas atribuições, devem auxiliar o estudante com deficiência em tarefas pedagógicas e científicas, além de trabalhos práticos e experimentais, como também orientar em seus estudos teóricos e práticos (Ramalho, 2016).

Apesar dos relatos dos licenciandos Rio Negro, Rio Solimões e Encontro das Águas trazerem aspectos positivo da tutoria, é preciso pontuar a dimensão da responsabilidade desse apoio, no sentido de ser esse serviço direcionado à especificidades educativas de cada estudante com deficiência que é tutoriado. Há nas narrativas indícios de conhecimentos prévios sobre o uso de ferramentas digitais e Libras por parte dos tutores, esses conhecimentos favoreceram o processo de tutoria. A título de exemplo, tem-se a tutora do Rio Solimões, cujo conhecimento das Libras e das ferramentas digitais foram imprescindíveis para que ocorresse o suporte às atividades realizadas no período em que as aulas presenciais foram suspensas por conta da Covid.

Posto isso, deve-se considerar como critérios de análise para a escolha de tutores, a compatibilidade entre a carga de conhecimento já trazido pelo candidato à tutoria com as especificidades educativas do estudante com deficiência. Conhecimentos mínimos sobre as deficiências com a qual o tutor vai estar em contato e, no cenário pandêmico, o conhecimento das ferramentas tecnológicas que foram essenciais para o bom alcance da tutoria.

Ainda sobre a tutoria temos a seguinte narrativa:

[...] não tive em momento nenhum auxílio de tutoria, a pessoa desapareceu, difícil de lidar!... no presencial ninguém queria aceitar a tutoria, por medo que eles tinham de lidar com a cadeira de rodas e com os espasmos... mas, no período das aulas remotas a universidade providenciou uma tutora e ela ficou de me auxiliar, mas desapareceu... ou seja, ela estava recebendo a bolsa tutoria, mas me auxiliar de fato, não! [...] (Rio Amazonas, DF, Manaus).

Os relatos da participante levantam a importância das IESs acompanharem a tutoria em todas as suas fases. Mesmo estando em meio a Pandemia, esse acompanhamento poderia ter ocorrido e teria evitado situações como as trazidas nos relatos da licencianda Rio Amazonas que ficou sem esse serviço num período crucial da pandemia.

Na universidade investigada, em que os participantes cursam suas graduações, o programa de tutoria existente objetiva prestar apoio acadêmico aos estudantes portadores de necessidades especiais, para isso adota a modalidade de bolsa discente denominada “Bolsa Tutoria”, através do acompanhamento de um discente matriculado na mesma turma, período e curso. São critérios de seleção geral para os discentes receberem a Bolsa Tutoria: coeficiente Acadêmico acima de 7,0 (sete), capacidade para trabalhar em equipe e disponibilidade pessoal e de horário.

Outros pontos emergidos das narrativas são: as interferências externas e o ambiente inadequado para estudos, a conexão à internet e ao excesso de atividades acadêmicas, o apoio dos docentes e a flexibilidade de horário para estudar e o fato de não ter que se deslocar para universidade. Com relação às interferências externas e ao ambiente inadequado para estudos, é importante considerar que nem professores, muito menos os estudantes estavam preparados para a mudança do espaço da sala de aula presencial para o ensino remoto em casa.

O fato de que os acadêmicos necessitam ter um ambiente organizado e propício para o estudo em casa, condição comum para todos os estudantes, é premissa inquestionável para cumprir as demandas do ensino presencial e, ainda mais, do ensino remoto, que depende diretamente desse espaço para se efetivar como modalidade de ensino. Essa realidade, para muitos, não foi possível, já que as interferências externas são quase que inevitáveis e influenciam diretamente o processo de aprendizagem (Ribeiro; Cavalcanti; Pimentel, 2021). Esse aspecto se evidencia na narrativa trazida pelo participante Rio Negro:

[...] então um ponto negativo mesmo é a questão da interrupção, sempre tem algum barulho, algum cachorro, algum gato, algum familiar, alguma criança pequena, no caso eu tenho irmãos pequenos que interrompia a minha concentração nas aulas [...] (Rio Negro/DV, Manaus).

Acerca da conexão à internet, os trechos das narrativas de história de vida do Rio Negro e Rio Solimões relatam o seguinte:

[...] um ponto negativo das aulas remotas foi também o sinal da internet que sempre caía... aqui na nossa região o sinal é péssimo... eu sei porque já viajei para outros estados...e não é assim [...] (Rio Negro/DV, Manaus).

[...] mesmo com a pandemia a tutora sempre vinha na minha casa, para ajudar, porque às vezes a Internet falhava e era muito difícil... chove muito aqui, aí dava problema na internet e eu acabava perdendo parte da aula [...] (Rio Solimões, DA/Surdez, Manaus).

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios –Pnad (*apud* Saflate, 2022), enquanto no Brasil o percentual de domicílios com internet banda larga é de 77,9%, na região o número é de 58,5%. O mesmo acontece quando o assunto é o acesso ao 3G e 4G em áreas urbanas: no Brasil a porcentagem é de 70,7%, na Amazônia de 68,7%. Além da baixa cobertura, a população amazônica também sofre com a precariedade do sinal, que costuma ser lento e instável.

De acordo com Vasconcelo, Andrade e Negrão (2020), a internet deveria fazer parte do cotidiano de todos no século XXI, uma vez que as demandas sociais contemporâneas exigem o uso dela. Entretanto, no Amazonas a realidade não foi essa no período em que as aulas presenciais foram suspensas por conta da Covid-19. Conforme Souza et al (2021, p. 3771), “muitos grupos amazônicos têm permanecido à margem desses direitos, vivendo historicamente quarentenas em seus cotidianos”.

Diante desse cenário, o ensino remoto emergencial acabou por descortinar ainda mais as desigualdades sociais de acesso à internet no Brasil, especialmente no Amazonas. Dessa forma, é possível presumir que, em termos de acesso à internet, o ensino remoto emergencial nas universidades do estado do Amazonas foi excludente para uma grande parte dos estudantes amazônicos, sejam os alunos com ou sem deficiência. Esse fator emergiu nas narrativas dos licenciandos Rio Negro e Rio Solimões, sendo indicado como um ponto negativo que dificultou o acesso às aulas remotas.

Sobre o excesso de atividades acadêmicas temos a seguinte narrativa:

[...] foi bastante complicado o período em que as aulas ocorreram no remoto, o conteúdo, ele não foi passado como ocorria nas aulas presenciais, aos poucos. Os professores colocavam livros em PDF no *Google Classroom* e diziam que o conteúdo é esse e tinha que dar conta, acredito inclusive que esse período foi quando as minhas notas ficaram mais prejudicadas. A gente não tinha um momento de descanso, em questão de conteúdo, o que mais prejudicou foi isso... dele ser colocado de uma maneira muito rápida, sem um cuidado maior da explicação dos professores [...] (Rio Amazonas, DF, Manaus).

Quanto a essa dimensão, um ponto importante a ser discutido é o preparo dos docentes e os modelos avaliativos aplicados, pois o ensino remoto exige uma mudança de postura do professor, que precisa atuar de maneira dinâmica, reforçando a participação dos alunos e, muitas vezes, por não ter o aparato necessário para avaliar de forma mais objetiva, faz o uso de trabalhos em grupo, resenhas, análises de materiais, etc., que acabam por gerar maiores demandas aos estudantes para cumprir os prazos e fazer as entregas de materiais produzidos (Fernandes *et al*, 2018).

Em relação ao apoio do professor, temos o seguinte relato:

[...] vários professores nesse período ficaram amigos meus, foi o caso do professor (nome do professor), professor de cálculo I... o outro caso... eu esqueci agora o nome dele, professor de álgebra... eu consegui passar nas duas matérias que fiz com ele... eu e ele também, ficamos muitos amigos... e outro que foi o professor que fiz duas matérias, que o nome dele era (nome do professor)... então, eles ficaram meus amigos nesse período em que as aulas ficaram online, mas o professor que ficou mais próximo de mim foi o professor (nome do professor)...eles falavam comigo no final das aulas pelo *Meet*...eles perguntavam se podiam me ajudar nas aulas e como poderiam fazer isso...eles até me fizeram umas perguntas que eu nunca esperaria que um professor perguntasse de mim... perguntavam muitas coisas...até sobre minha vida pessoal... não entendi porque eles queriam saber, mas eu e eles ficamos muito amigos esse período que aula ficou online [...] (Encontro das Águas/TEA, Manaus).

[...] a questão também do diálogo com os professores, porque no caso eu sempre tive muito esse diálogo e isso era muito bom, eles se aproximavam de mim e perguntavam como poderiam me ajudar nas aulas remotas... essa aproximação me ajudou muito nesse momento [...] (Rio Negro/DV, Manaus).

Apesar de todas as barreiras vivenciadas no momento da pandemia, existe nas narrativas dos participantes elementos que nos fazem mensurar o esforço dos docentes para atender as especificidades educativas desses estudantes e propiciar um espaço mais favorável para aprendizagem. A busca de aproximação dos professores com os licenciandos, mesmo mediada pela tecnologia, é um bom exemplo desse esforço. Não bastou aos docentes descritos nas narrativas aplicar nas aulas remotas os recursos metodológicos e didáticos disponibilizados naquele momento, houve a aproximação que possibilitou conhecer a situação do aluno e certamente favoreceu o processo de ensino e aprendizagem nesse momento.

Quanto à flexibilidade de horário para estudar, Silva *et. al.* (2020) argumenta que as duas maiores plataformas usadas para a realização das aulas sincrônicas na pandemia, *Meet* e *Zoom*, permitem a gravação das aulas, o que favorece a flexibilidade de horário para o estudo e possibilita ao discente gerenciar seu tempo para estudar no momento que lhe for mais viável. É possível que esse fato justifique as narrativas dos licenciandos acerca da flexibilidade de horário, uma vez que os participantes apontam esse aspecto como sendo um ponto positivo durante as aulas remotas emergenciais.

[...] acho que uma coisa boa do ensino remoto foi eu poder administrar o meu tempo para estudo ... às vezes eu tinha um compromisso pela manhã, então eu estudava a noite ou a tarde...nisso era melhor [...] (Rio Amazonas, DF, Manaus).

[...] eu tinha mais possibilidade de organizar o meu tempo... quando é na aula presencial a pessoa tem que está todo dia no mesmo horário na universidade, no ensino remoto é mais fácil de administrar o tempo, a pessoa pode até assistir rever as aulas porque o professor postava a gravação[...] (Rio Negro/DV, Manaus).

Além da flexibilização de horário para estudar, outro ponto positivo trazido nas narrativas foi fato dos alunos não terem que se deslocar para universidade, o que nos faz refletir sobre as dificuldades de locomoção dos estudantes com deficiência na cidade de Manaus. Sobre esses aspectos, Rio Amazonas traz o seguinte relato:

[...] um ponto positivo também foi que eu não tinha que me deslocar para universidade... que é muito difícil aqui na cidade por conta da falta de estrutura para nós deficientes e me cansava bastante...não tinha a questão do deslocamento, e também eu não passava o dia inteiro sentada na cadeira de roda como era na aula presencial na universidade ...em casa podia movimentar, deitar, esticar a coluna [...] (Rio Amazonas, DF, Manaus).

A sétima cidade mais populosa do país, Manaus é um centro urbano no coração da floresta amazônica. Segundo dados prévios do IBGE de 2022, a capital do Amazonas possui uma população em torno de 2.255.903 habitantes, sendo que cerca de 461.414 habitantes são portadores de alguma deficiência. Esse fato remete à necessidade de projetos urbanísticos que atendam toda a população e que gerem inclusão social a todos. À vista disso, é preciso considerar que repartições públicas, instituições particulares, parques, escolas, universidades, meios de transportes, dentre outros, disponibilizem para o amazonense com deficiência meios de circulação para a livre locomoção. É a chamada acessibilidade, que não se resume somente ao fácil acesso a lugares por um determinado grupo social, mas, principalmente, a possibilidade de adentrar e transitar por esses lugares, adquirir produtos e fazer uso deles de maneira igualitária, sem especificação de condição física ou psicológica e sem ser interrompido por qualquer barreira que dificulte esse acesso (Guerreiro, 2015). No entanto, para Facco (2017), a acessibilidade em Manaus em espaços públicos de uso comum é para poucos, principalmente nas periferias da cidade, não necessitando de estudos grandiosos e onerosos para se ter certeza dessa afirmação.

Por Manaus ser uma cidade “para poucos”, é possível mensurar as dificuldades que a licencianda Rio Amazonas passa para se deslocar com cadeira de rodas da sua casa para a universidade, sendo compreensível o fato da participante narrar como ponto positivo das aulas remotas o fato de não ter que se deslocar para universidade, o que lhe oneraria tempo perdido no deslocamento diante das más condições das vias e transporte público e um maior desgaste físico e mental.

2.5 O que relatam os licenciandos com deficiência sobre as expectativas no âmbito acadêmico e profissional

Sobre as expectativas desses licenciandos no âmbito acadêmico e profissional e diante da formação oferecida em tempos pandêmicos, temos as seguintes narrativas de História de Vida:

[...] durante o processo de pandemia nós tivemos muitas dificuldades, por exemplo, no período do primeiro estágio do Ensino Fundamental... eu não pude vivenciar esse momento em sala de aula devido a pandemia, acredito que esse fato e outros tenham prejudicado a minha formação, mas a minha expectativa é, apesar de tudo que vivi, conseguir aplicar o que aprendi tanto no presencial como nas aulas remotas unindo com as questões tecnológicas para trazer as melhores metodologias para os meus alunos, acho que é isso e segui minha formação estudando, fazendo cursos e especializações [...] (Rio Amazonas, DF, Manaus).

[...] Apesar das dificuldades na pandemia eu vou ser professora e ajudar alunos como eu... vou continuar estudando, quero fazer o mestrado também [...] (Rio Negro/DV, Manaus).

[...] a formação foi dividida... aula presencial e aula remota... eu fico preocupada com minha formação... como pessoa Surda eu me preocupo com os meus alunos surdos, se eu vou dar conta... tenho medo de falhar como professora, mas acho que estou preparada... eu acho que tenho que estudar um pouco mais, buscar um pouco mais de conhecimento, mas ainda assim, adquirir conhecimento considerável... então quando eu for dar aula, eu vou torcer muito para conseguir... estudar cada vez mais, passar no concurso, ser professora é o meu maior desejo [...] (Rio Solimões, DA/Surdez, Manaus).

[...] a formação que estou tendo foi difícil, mas não vai dificultar a minha prática de professor...já me vejo dando aula para alunos como eu... e vou continuar estudando...quero fazer o mestrado e doutorado em Matemática [...] (Encontro das águas/TEA, Manaus).

Chama-nos a atenção nesses relatos dois pontos: primeiro a inquietação da licencianda Rio Amazonas sobre o fato de não ter conseguido, por conta da Covid, fazer o estágio supervisionado, o que certamente a impediu de se aproximar da realidade na qual vai atuar, conhecer os diferentes espaços existentes na escola, os aspectos ambientais, humanos, comportamentais, administrativos, pedagógicos e políticos da instituição escolar, assim como observar a prática pedagógica do professor no espaço educativo no Ensino Fundamental e Médio nas diferentes modalidades. Sobre essa dimensão da sua formação, Rio Amazonas demonstra consciência da importância do estágio supervisionado.

De acordo com Amestoy e Possebon (2016), o estágio curricular é, normalmente, o primeiro momento em que os estudantes dos cursos de Licenciatura se inserem no ambiente escolar, não mais no papel de alunos, mas como professores. Essa transição entre a teoria adquirida na Universidade e a aplicação dos conhecimentos acontece diante de um processo formativo, no qual os estudantes têm a possibilidade de analisar, investigar e interpretar a sua própria *práxis*. À vista disso, o Estágio Supervisionado, que é uma das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/96 nos cursos de formação de docentes, mas que não se configura apenas como uma mera obrigação formal, serve também para construção da identidade profissional do futuro docente, constituindo uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura (Tardiff, 2002).

Considerando a dimensão do estágio supervisionado no processo formativo dos participantes desta investigação, seria importante a tomada de iniciativas da universidade, no sentido de ter adaptado o estágio supervisionado ao contexto pandêmico e ao ensino remoto, o

que certamente possibilitaria a esses licenciandos momentos de informação e reflexão sobre a prática docente, fazendo-os perceber também a importância do professor estar pronto para se reinventar.

Em relação ao segundo ponto, e aqui não nos estenderemos, tem-se o fato de todos os licenciandos reconhecerem a existência de aspectos do ensino emergencial que fragilizaram as suas formações e, mesmo assim, assumirem voluntariamente o compromisso com o exercício da docência. Existem, nos relatos dos participantes, dimensões que nos fazem atentar para os ecos da responsabilidade social que esses sujeitos carregam consigo, da necessidade implícita de se tornarem protagonistas diante das mudanças que almejam.

Finalmente, vale pontuar que as vozes e a escuta dos licenciandos com deficiência precisavam estar presentes na construção e implementação de propostas de ações que tornassem a universidade, no momento pandêmico, em um espaço mais inclusivo. A narrativa do licenciando Rio Negro revela a busca da universidade para a promoção desse momento.

[...] foi na pandemia que as ações se intensificaram bastante... foi quando a universidade acordou... despertou para nos ouvir, nos escutar... permitiu o nosso protagonismo, não só passar pela universidade, mas viver a universidade em sua totalidade...foi isso que ocorreu quando a universidade abriu espaço de escuta para os estudantes com deficiência falarem sobre de suas necessidades durante a pandemia... ali naquelas reuniões foi quando sentir que a pandemia também nos auxiliou... a relação com a universidade mudou... eles abriram espaços para nós [...] (Rio Negro/DV, Manaus).

Dessa forma, para além das questões que dificultaram o processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia, destaca-se a iniciativa da universidade em privilegiar a escuta dos próprios estudantes na análise de sua realidade educacional. Oportunizou-se um momento de rompimento com o padrão de invisibilidade e de aproximação com a máxima do movimento em defesa das pessoas com deficiência: “*Nada sobre nós, sem nós*”.

Mesmo diante de todas as mazelas enfrentadas por conta da Covid-19, a universidade em questão buscou abrir espaço para os estudantes com deficiência serem ouvidos e entendidos em suas necessidades educativas. Tal decisão certamente favoreceu a identificação de características sobre o processo de ensino e aprendizagem desses alunos em meio à pandemia.

Considerações Finais

A construção deste artigo se deu em função de uma análise que permitiu tecer o olhar analítico e crítico do trajeto formativo de licenciandos com deficiência de uma universidade pública do estado do Amazonas por meio das narrativas de história de vida. À vista disso, a investigação materializou-se a partir das vozes desses licenciandos amazônicos que narraram suas histórias de vida com foco em experiências vivenciadas no Ensino Superior no contexto pandêmico. Dos relatos, emergiram sentimentos, emoções, percepções, dificuldades, motivações.

As narrativas dos licenciandos sobre suas trajetórias na educação básica revelam pontos positivos, como a estimulação precoce e as Atividades de Vida Diária (AVDs), há, no entanto, indicativos que denunciam o direito à educação violado, na medida em que as condições de aprendizagem são negadas ou inexistentes. As motivações para docência e o ingresso no ensino superior são eixos também marcados nas vozes desses estudantes e revelaram que as escolhas do curso de graduação foram influenciadas diretamente pela atuação de docentes que passaram na vida escolar desses sujeitos.

Um outro ponto bastante marcado nas narrativas dos licenciandos diz respeito aos relatos acerca do tempo que foram suspensas as aulas presenciais devido à Covid-19. As vozes dos participantes evidenciaram insatisfação e desconforto emocional causado pela pandemia, além da preocupação com a ruptura da rotina pessoal e com incertezas relacionadas à continuidade do percurso acadêmico. O fato de os estudantes terem tido que lidar com imprecisões sobre o futuro, o medo de morrer e de perder entes queridos contribuiu significativamente para esse quadro. As narrativas sobre o atendimento educacional oferecido aos licenciandos com deficiência e os serviços institucionais para acessibilidade fazem menção ainda ao uso de *softwares* e aplicativos para realização das aulas remotas, tais como: *Google Meet*, *Google Classroom*, *Google Drive*, *WhatsApp*, *CamScanner*, *Podcast*, *Audiobook*, *Sites Interativos*. Existe, no entanto, um único elemento nos relatos que nos fez mensurar como ocorreu as adaptações dessas ferramentas para os licenciandos com deficiência, a ação do Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) nas aulas síncronas *online* realizadas no *Google Meet*.

As narrativas trazidas marcam ainda a participação dos familiares em quase todos os relatos de história de vida dos licenciandos e evidenciam o trabalho desenvolvido pela tutoria disponibilizada pela instituição de ensino superior para o licenciando com deficiência. Além desses aspectos, outros pontos emergidos das narrativas foram as interferências externas e o ambiente inadequado para estudos, a conexão à internet e ao excesso de atividades acadêmicas, o apoio dos docentes e a flexibilidade de horário para estudar e o fato de não ter que se deslocar para universidade.

Os relatos evidenciaram ainda as expectativas desses licenciandos no âmbito acadêmico e profissional chama-nos a atenção nessas narrativas dois pontos: primeiro a inquietação da licencianda não ter conseguido por conta da Covid fazer o estágio supervisionado e o fato de todos os participantes reconhecerem a existência de aspectos do ensino emergencial que fragilizaram suas formações e, mesmo assim, assumirem voluntariamente o compromisso com o exercício da docência.

Conclui-se sobre o trajeto formativo analisado que, mesmo diante de aspectos positivos emergidos das narrativas, os licenciandos com deficiência foram negativamente afetados, os relatos de história de vida dos participantes evidenciaram escassez de ações por parte da universidade para identificação de estudantes com deficiência com problemas de adaptação à situação pandêmica, ausência de redes de assistência e de estratégias para subsidiar o ensino remoto considerando o cenário amazônico, inexistência de um programa de proteção da saúde mental voltado para estudantes deste grupo.

Outra questão a destacar, diz respeito ao lugar onde as experiências são construídas, ou seja, discutir a educação de sujeitos com deficiências no nosso país e, especificamente, em um estado tão extenso e diversificado como o Amazonas, é atentar-se para contextos e realidades bastante heterogêneas, que demandam atenção e ação local diferenciada (Grana, 2019).

Em síntese, os pontos relatados representam apenas alguns dos sinais do impacto da pandemia na graduação de licenciandos com deficiência no estado do Amazonas. É necessário recuperar e sistematizar informações quantitativas e qualitativas, por meio de abordagens de pesquisa educacional, para se ter uma noção real do verdadeiro impacto da pandemia na formação desses sujeitos. É importante considerar ainda que a formação de professores com deficiência no estado do Amazonas coopera tanto para o rompimento da invisibilidade a que as pessoas com deficiência costumam ser submetidas, quanto para a projeção da representação de que a deficiência não é um impedimento à aquisição e à transmissão de saber. Dessa forma, as experiências trazidas da história de vida dos participantes no campo da educação superior durante a pandemia representam uma oportunidade de repensar as políticas, estratégias e ações educacionais direcionadas à população amazônica com deficiência.

À vista dos aspectos apontados pelos participantes, recomenda-se as instituições de ensino superior do estado do Amazonas a criação de um protocolo para situações emergenciais composto de comissão técnica para monitorar indicadores de saúde mental, de planejamento e implementar ações para responder às necessidades institucionais locais e serviços permanentes de apoio psicossocial a estudantes com deficiência na universidade.

Referências

ALVES-MAZZOTI, A.J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais** - Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMAZONAS. Resolução nº 010/2011-CONSUNIV, de 21 de julho de 2011. **Dispõe sobre criação do Programa de Inclusão e Acessibilidade para Pessoas com Necessidades Especiais da Universidade do Estado do Amazonas PIAPNE-UEA**. Manaus: Conselho Universitário, 2011. Disponível em: <https://xfiles.uea.edu.br/data/legislacao/ato/p6345.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

AMESTOY, Micheli Bordoli.; POSSEBON, Natália Borba. A importância do estágio no desempenho da docência. **Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas**, v. 3, Ed. Especial - XII EIE-Encontro sobre Investigação na Escola, 2016, p.278– 281.

ANDRADE, Sidney. **Capacitismo**: o que é, onde vive, como se reproduz? 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/yc4xf669>. Acesso em: 20 jan. 2023.

ARRUDA, Sonia Maria de Chadi de Paula. Auto-eficácia nas atividades de vida diária e as influências na qualidade de vida de estudantes com deficiência visual. *In*: SOUZA, O.S.H.

(Org.). **Itinerários da inclusão escolar**: múltiplos olhares, saberes e práticas. Canoas: ULBRA, 2008. p.153-169.

AUTISM & UNI. **Best practice for professionals supporting autistic students within or outside HE Institutions**.UK: Autism&Uni, 2013. Disponível em: <https://tinyurl.com/4j9ar3pd>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edição 70.2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciencias humanas e sociais**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2014.

CUSTÓDIO, Juliana Minete. Benefícios do atendimento de educação física no meio líquido para as crianças do programa de estimulação precoce. **Revista Digital**. Buenos Aires, V. 14 - nº 136, 2009. Disponível em: <https://tinyurl.com/4uedzdk5>. Acesso em: 27 out.2022.

DIAS, Adriana. **Por uma genealogia do capacitismo**: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. 2013. Disponível em: <https://tinyurl.com/bdcv75mc>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

FABRI, Lucineia Teresinha Colecha. Educação especial e ensino remoto: impactos, desafios e possibilidades causadas pelo da Covid-19. **Revista Apae Ciência**, v. 16 nº. 2, 2021.

FACCO, Maria Lucielza Oliveira. **Direitos fundamentais**: análise sobre a acessibilidade aos deficientes físicos nas calçadas e nos pontos de transporte público coletivo na cidade de Manaus, 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/bderc3jf>. Acesso em: 30 Out. 2022.

FERNANDES, Wendel Simões; *et al.*. Educação a distância: principais aspectos positivos e negativos. **Rev. Bra. Edu. Saúde**, v. 8, n. 4, p. 41-47, 2018. Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/6095>. Acesso em: 09 nov. 2022.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2014.

FERREIRA, Sandy Catarine Cunha; JUNIOR, Gilmar Antoniassi. A saúde pública e os desafios para profissionais de enfermagem durante a pandemia em Manaus. **Rev. Psicol Saúde e Debate**, v. 8, n. 2, p. 1-12, 2022.

FILHA, Francidalma Soares Sousa; *et al.*. Inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior: desafios e perspectivas. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n.2, p. 53-62, 2017.

GLAT, Rosana; ANTUNES, Kátiuscia Cristina Vargas. A metodologia de História de Vida na pesquisa em Educação Especial: a Escuta dos Sujeito. In: Nunes, L. R. O, P. **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzine: ABPEE, 2020. p. 53-72.

GOODSON, Ivor Frederick. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. Em Nóvoa, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

GRANA, Joab Reis; GLAT, Rosana. Inclusão no ensino superior: narrativas de estudantes com deficiência no contexto amazônico. **Espaço pedagógico**, v. 29, n. 1, Passo Fundo, p. 110-131, 2022. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep Acesso em: 16 jan. 2023.

GRANA, Joab Reis. **Vozes dos “Rios” da Amazônia: história de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. p. 187. 2019.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rabello; *et al.*. Acessibilidade na biblioteca do ifam/campus Manaus centro. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 321-338, 2015.

GUSSO, Hélder Lima et.al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Debate & Polemicas. Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwts4YTxtfr/?lang=pt>. Acesso em: 16 dez. 2022.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Estimativas da população residente em Manaus com data de referência**. 1º de julho de 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/manaus.html>. Acesso em: 07 fev. 2023.

IASC. **Guia Preliminar: Como lidar com os aspectos psicossociais e de saúde mental referentes ao surto de COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/yuhtd3ax>. Acesso em: 9 jan. 2023.

LEITE, Laís; *et al.*. Impactos da Covid 19 na graduação de pessoas com deficiência visual. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa**, v. 2, p. 01-14, 2020.

LEITÃO, Sergio Proença; FORTUNATO, Graziela; FREITAS, Angilberto Sabino. **Relacionamentos interpessoais e emoções nas organizações: uma visão biológica**. Rio de Janeiro, v. 40, nº 5, 2006.

MALTA, Debora; *et al.* A pandemia da COVID-19 e as mudanças no estilo de vida dos brasileiros adultos: um estudo transversal. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília. 2020.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/VkvxmKYhw9djmrNBzHsvrxr/> Acesso em: 18 jul. 2022.

MENDES, Instituto Rodrigo. **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da covid-19**: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. 2020.

MUYLAERT, Camila Junqueira. et.al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm USP**, p.193-199, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 jan. 2023.

OLIVEIRA, Rafaela Rocha Souto de; BARROS, Clarissa Maria Dubeux Lopes. **A Vivência De Estudantes Universitários Durante A Pandemia Da Covid-19**. Trabalho de Conclusão de Curso. 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/vm7fddfb>. Acesso em: 12 jan. 2023.

PADULA, William.V.; Spungin, Susan.J.A. Criança Visualmente Incapacitada, Do Nascimento até a Idade Pré-Escolar: A Importância da Estimulação Visual. **Revista Benjamin Constant**, v.16, nº p.10-13, 2000.

RAMALHO, Maria Noalda. **O programa de tutoria especial em avaliação**. 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/487j68de>. Acesso em: 16 jan. 2023.

RIBEIRO, Carlos Henrique de Vasconcellos.; CAVALCANTI, Marcia.; FERREIRA, Aparecido Pimentel. “Abre a Câmera, por Favor!”: Aulas Remotas no Ensino Superior, uma Abordagem Fenomenológica. **EaD em Foco**, v. 11, n. 2, 2021. Disponível em: <https://eademfococecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1269> . Acesso em: 02 jan. 2023.

ROSA, Rosane Teresinha Nascimento. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID-19! **Revista Científica Schola**. Vol VI, nº 1, jul., 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/mups26zs>. Acesso em: 16 out. 2022.

SÁ, Nelson Pereira de. **Escola de Surdos**: Avanços, Retrocessos e Realidades. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas. Manaus-Amazonas. p. 277. 2011.

SAFLATE, Amália. Uma concertação pela Amazônia: como ampliar a conectividade na Amazônia. **Página 22**. 2022. Disponível em: <https://pagina22.com.br/2022/07/12/como-ampliar-a-conectividade-na-amazonia/> Acesso em: 02 jan. 2023.

SILVA, Gilda Pereira da; MAIO, Eliane Rose. Educação inclusiva no ensino remoto: fortalecendo o vínculo escola e família. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.8, n.1, p. 41-54, 2021.

SILVA, Mariana Ana Letícia; *et al.* A avaliação do ensino semipresencial sob à ótica do acadêmico de enfermagem. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 47, p. 3080-3080, 2020. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/3080>. Acesso em: 09 jul. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino. Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. **ANPED**. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t133.pdf>. Acesso em: 30 out..2022.

SOUZA, Ivanete Pereira; *et al.*. O WhatsApp no processo de ensino-aprendizagem de alunos do ensino médio tecnológico. **Brazilian Journal of Development**, v.7, n. 1, p. 3762-3774, 2021.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIÑANES, Maria Terêsa Rocha; ARRUDA, Sônia Maria Chadi de Paula. Atividades de vida autônoma na escola de tempo integral: aluno com deficiência visual - perspectivas educacionais. **Rev. bras. educ. espec**, v. 20, nº 4, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/9F8ZRLDBXKBZ6NhS4PyYP9C/?lang=pt> Acesso em: 22 jan. 2023.

VASCONCELOS, Itaciara da Costa de; ANDRADE, Alexandre Nascimento de; NEGRÃO, Felipe da Costa. Tecendo conhecimentos de multiplicação com o uso da plataforma Khan Academy com alunos do 5º ano do ensino fundamental. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 8, n. 3, p. 435-448, 2020.

VASCONCELOS, Norma Abreu de Lima Maciel de Lemos. **Histórias e memórias de lideranças surdas em Pernambuco**. Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-São Paulo, 2018.