



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-graduação em Educação

**O Processo de Escolarização de Estudantes com Deficiência durante a
Pandemia de Covid-19: narrativas de atores escolares**

KARLLA PATRÍCIA ZLOCCOWICK BORNER DE OLIVEIRA

ITATIBA
2023

KARLLA PATRÍCIA ZLOCCOWICK BORNER DE OLIVEIRA

**O Processo de Escolarização de Estudantes com Deficiência durante a
Pandemia de Covid-19: narrativas de atores escolares**

Dissertação apresentada à
Universidade São Francisco como
requisito parcial para obtenção do
título de Mestra em Educação, na
linha de pesquisa: Formação de
professores, trabalho docente e
práticas educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula
de Freitas

ITATIBA
2023

376.11 Oliveira, Karlla Patrícia Zloccowick Borner de
O47p O processo de escolarização de estudantes com deficiência
durante a pandemia de Covid-19 : narrativas de atores escolares/
Karlla Patrícia Zloccowick Borner de Oliveira. – Itatiba, 2023.
107 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto
Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. Orientação de:
Ana Paula de Freitas.

1. Educação inclusiva. 2. COVID-19. 3. Interação
social. 4. Ensino à distância. 5. Formação profissional. I. Freitas,
Ana Paula de. II. Título.

KARLLA PATRÍCIA ZLOCCOWICK BORNER DE OLIVEIRA

**O Processo de Escolarização de Estudantes com Deficiência durante a
Pandemia de Covid-19: narrativas de atores escolares**

Dissertação apresentada à
Universidade São Francisco como
requisito parcial para obtenção do
título de Mestra em Educação, na
linha de pesquisa: Formação de
professores, trabalho docente e
práticas educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula
de Freitas

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dra. Ana Paula de Freitas, Orientadora
Universidade São Francisco

Prof^ª. Dra. Milena Moretto, Examinadora interna
Universidade São Francisco

Prof^ª. Dra. Cibele Moreira Monteiro, Examinadora externa
Universidade Federal de Itajubá (Unifei)

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos que me apoiaram, me incentivaram e não me deixaram desistir do sonho de ser mestre, principalmente minha família que sempre esteve ao meu lado e a todos os professores, estudantes e suas famílias que enfrentaram o ensino remoto com tanta resiliência e coragem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por todas as conquistas da minha vida. É a fé Nele que me fortalece e me ajuda a superar as dificuldades e seguir em frente de cabeça erguida.

Às minhas filhas Gabriella, Bianka e Alice por serem o orgulho e inspiração da minha vida e as maiores incentivadoras deste trabalho;

Ao meu esposo Rômulo, que me apoiou e esteve ao meu lado em todo o percurso do mestrado;

Aos meus pais, que me ensinaram a nunca desistir dos sonhos e seguir sempre fazendo o meu melhor;

À minha querida orientadora, a professora Dra. Ana Paula de Freitas pela dedicação e o compromisso com seu trabalho, com a produção de conhecimento e com nossa formação. Quero agradecer por tudo que aprendi e por tudo que pude desenvolver pessoal e profissionalmente nas relações que tivemos nesses dois anos e meio de estudo e trabalho.

Aos professores e professoras do mestrado, sempre muito compreensivos e atenciosos durante as aulas remotas e durante todo o curso. Em especial à professora Sônia Siquelli pela atenção e o cuidado como orientadora em meu estágio docente.

Aos amigos e amigas que cursaram o mestrado comigo. Foi muito bom conhecer vocês, compartilhar experiências; cada um de vocês teve uma parcela de contribuição para que este trabalho se concretizasse.

À mestra e amiga Gisele Bassi pelo apoio em momentos difíceis, pelas palavras sensatas e por seu compromisso com os estudos. Você me ensinou muito!

A todos os participantes desta pesquisa. Sem eles este estudo não seria possível.

Por fim, agradeço à Universidade São Francisco pelo excelente programa de pós-graduação e à Capes pelo apoio financeiro para realizar este trabalho.

OLIVEIRA, Karlla Patrícia Zloccowick Borner de. O processo de escolarização de estudantes com deficiência durante a pandemia da Covid-19: narrativas de atores escolares. Dissertação (Mestrado em Educação). 2023. 107p. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco, na linha de pesquisa: Formação de professores, trabalho docente e práticas educativas e tem apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –Brasil (CAPES) – código 001. A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva representa um avanço importante no contexto educacional brasileiro, no entanto, muitos ainda são os desafios que as escolas e seus atores vivenciam e enfrentam para a efetiva inclusão de alunos com deficiência. Estudos recentes apontam que o ensino remoto emergencial, no cenário da Pandemia causada pelo coronavírus ao longo dos anos de 2020 e 2021, acentuou esses desafios, especialmente, em relação ao acesso aos conteúdos escolares. Em vista disso, essa pesquisa questiona: como a pandemia da Covid-19 afetou o processo de escolarização de estudantes com deficiência? A fim de responder a esse questionamento, o estudo tem como objetivo geral, compreender os efeitos da pandemia de Covid-19 sobre o processo de escolarização de alunos com deficiência e, como objetivos específicos: 1) identificar como foram desenvolvidas as práticas pedagógicas com alunos com deficiência no período pandêmico e 2) compreender quais significados tiveram as práticas educativas na pandemia para alunos com deficiência, suas famílias e professores. O estudo ancora-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, especialmente em estudos de Vigotski e de seus comentadores contemporâneos acerca da deficiência. Como instrumento de produção de dados foram realizadas entrevistas narrativas com uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental, um professor da Educação Especial, duas mães de estudantes com deficiência e um aluno com deficiência motora. As entrevistas foram transcritas e analisadas à luz do referencial teórico. Os resultados indicam que as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino remoto não deram conta de atender às demandas dos estudantes com deficiência e eram desprovidas de sentido para eles. Constatou-se também a importância da escola, do papel mediador dos professores e das interações sociais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Concluiu-se que a pandemia deixou lacunas no processo de escolarização de todos os estudantes e, especificamente, daqueles com deficiência, que, com o ensino remoto, ficaram aliados do processo educativo.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Pandemia de Covid-19; Ensino remoto emergencial; Práticas Educativas

ABSTRACT

This research was developed in the Postgraduate Program in Education at Universidade São Francisco, in the research line: Instructor training, teaching and educational practices, and has counted on financial support from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – Brazil (CAPES) – code 001. The special education policy from the perspective of inclusive education has been a major advance in the Brazilian educational context. However, there are still many challenges that schools and their actors experience and face for the effective inclusion of students with disabilities. Recent studies indicate that emergency remote teaching in the scenario of the pandemic caused by the coronavirus throughout 2020 and 2021 have emphasized these challenges, especially in relation to access to school content. With this in mind, the primary question in this research is: how did the Covid-19 pandemic affect the schooling process of students with disabilities? In reply, the study's general objective is to understand the effects of the Covid-19 pandemic on the schooling process of students with disabilities and, as specific objectives: 1) identify how pedagogical practices were developed with students with disabilities during the pandemic period and 2) understand what meanings they had educational practices during the pandemic for students with disabilities, their families and teachers. The study is anchored in the historical-cultural perspective of human development, especially on studies by Vygotsky and his contemporary commentators on disability. As a data production instrument, narrative interviews were carried out with a teacher from the early years of elementary school, a Special Education teacher, two mothers of students with disabilities and a student with motor disabilities. The interviews were transcribed and analyzed considering the theoretical framework. The results indicate that the pedagogical practices developed in remote teaching were unable to meet the demands of students with disabilities, and meaningless for them. The importance of school, the mediating role of teachers and social interactions for children's learning and development were also perceived. We have concluded that the pandemic left gaps in the schooling process of all students, and specifically those with disabilities, who, with remote teaching, were left out of the educational process.

Keywords: Special Education; Inclusive education; Covid-19 pandemic; Emergency remote teaching; Educational Practices

LISTA DE ABREVIações

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAES	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEB	Câmara de Educação Básica
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação a Distância
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUMEC	Fundação Municipal para Educação Comunitária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAED	Núcleo de Ação Educativa Descentralizada
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAEE	Programa de Atendimento Educacional Especializado
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGSS	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEESP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação

SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
STF	Supremo Tribunal Federal
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UE	Unidade Educacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura
USF	Universidade São Francisco
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Alfabeto móvel e números de 0 a 9 de tampinhas / alfabeto com imagens plastificado para alunos do ciclo de alfabetização (1º a 3º ano do ensino fundamental)	75
Figura 2 - Kit de números e quantidades e alfabeto com imagens	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação entre descritor e a quantidade de pesquisas selecionadas na base da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	40
Quadro 2 - Relação descritor / quantidade de pesquisas selecionadas na base do Periódico Horizontes	40
Quadro 3 - Dissertações publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) entre os anos de 2020 e 2023	41
Quadro 4 - Artigos publicados no periódico Horizontes, edição 2022	41
Quadro 5 - Número de alunos público-alvo da educação especial, matriculados nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas de 2012 a 2020	58
Quadro 6 - Profissionais que atuam na educação especial	60
Quadro 7 - Participantes da pesquisa	65
Quadro 8 - Datas, tempos e meios de realização das entrevistas narrativas	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	23
2 A PANDEMIA E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO	32
2.1 A pandemia e a educação para alunos com deficiência: o que revelam os estudos?	39
2.1.1 <i>Sobre os achados nas pesquisas</i>	55
3 METODOLOGIA	57
3.1 A Educação Especial no município de Campinas: perspectivas e desafios	58
3.2 A escola: caracterização da estrutura física	63
3.3 Participantes do estudo	65
3.4 Procedimentos de construção e análise de dados	67
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	70
4.1 Condições para o desenvolvimento das práticas pedagógicas durante a pandemia	70
4.2 Significado das práticas educativas durante o ensino remoto emergencial	79
4.3 Aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência no contexto do ensino remoto	83
4.4 O retorno às aulas presenciais: expectativas x realidade	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de experiências que tenho tido na área da Educação Especial desde 2020, quando ingressei como professora na rede de ensino do município de Campinas.

Antes mesmo, já trabalhando como professora em instituições de ensino vinculadas a outras redes, eu já havia tido contato com alunos com deficiência e, como a maioria dos professores, muita dificuldade e falta de apoio na busca de explicações e orientações na minha prática pedagógica.

O primeiro aluno que tive foi um menino com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em 2018. Ele me fez refletir sobre a aprendizagem da criança com deficiência, e ir em busca de informações junto a especialistas em educação especial, em livros e com colegas que já tinham experiência com tais estudantes na sala de aula, para que eu pudesse proporcionar-lhe situações de aprendizagem e convivência inclusivas.

Não foi fácil, até porque eu cursei a licenciatura em pedagogia no final dos anos 1990, época em que a disciplina de educação especial não constava nos currículos de licenciatura nos cursos de formação de professores. Além disso, a educação especial na perspectiva da inclusão ainda era pouco difundida e nem existia a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Naquela época, a maioria dos alunos com deficiência frequentava instituições especiais ou salas especiais dentro da escola comum. Predominava o paradigma da integração escolar, em que o alunado com deficiência poderia frequentar as escolas regulares; todavia, deveriam se adaptar a elas. (Jannuzzi, 2012).

Então, tive que ler muito sobre inclusão, buscar novos cursos que pudessem me trazer mais conhecimento sobre as deficiências, sobre o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos e sobre seu direito à educação, porque a rede em que eu atuava como professora não oferecia qualquer tipo de apoio específico.

A rede em que trabalhei antes de ingressar em Campinas contava apenas com uma psicopedagoga, que era responsável pela avaliação e encaminhamento dos alunos indicados para investigação de deficiência. Ela visitava as escolas do município uma vez por mês para analisar as demandas dos professores quanto aos encaminhamentos, e mal tinha contato conosco, os professores. Em suas

passagens pela escola, ficava numa sala conversando com a coordenadora pedagógica ou com a diretora da escola; quase nunca nos ouvia.

Isso à parte, em cada sala havia um estagiário que acompanhava o(s) aluno(s) com deficiência durante as aulas. Mas, como ainda eram estudantes da graduação e sem experiência docente, pouco contribuíam para as práticas pedagógicas. A problemática no acompanhamento de alunos com deficiência por estagiários de licenciaturas tem sido tema de discussão e estudos, como os de Menegussi e Freitas (2017) e Freitas e Dainez (2018).

Quanto aos colegas, era comum ouvir comentários preconceituosos e excludentes a respeito desses alunos, e pouca preocupação com sua inclusão.

As dificuldades surgiam e me faziam refletir sobre as questões da inclusão escolar, sobre como a perspectiva de promover uma educação inclusiva com tantas barreiras impostas a esses alunos, que os afastavam do conhecimento e das oportunidades de aprendizagem.

Concomitantemente, sempre tive vontade de cursar um mestrado em educação, porém trabalhava em turno integral e restava pouco tempo para me dedicar a uma atividade acadêmica demandante de tempo de estudo e dedicação, e extensa em anos. O mestrado era apenas um sonho.

Em 2020, após passar no processo seletivo, já ocupando o cargo de professora na rede de ensino de Campinas, percebi as diferenças entre a rede em que eu atuava e a de Campinas, tanto no modo de conceber o ensino para alunos com deficiência como na implantação das políticas inclusivas.

Assumi o cargo no dia 19 de março. No dia 23 foi decretada a suspensão das aulas presenciais por meio do Decreto nº 20.768 de 16/03/2020 (Campinas, 2020a), devido à pandemia de Covid-19. Logo em seguida, a resolução SME/FUMEC nº 002 de 26/03/2020 (Campinas/SME, 2020) definiria os procedimentos pedagógicos e administrativos a serem adotados como medidas mitigadoras nas escolas da rede municipal de ensino, instituindo o ensino remoto emergencial.

Nós, professores da rede, fomos surpreendidos com a medida e desprovidos de conhecimento para lidar com as tecnologias do ensino a distância, equipamentos adequados e experiência com esse modo de ensino. Fomos aprendendo com a prática, e isso trouxe muitas implicações, tanto profissionais como pessoais, com a rotina se tornando extremamente cansativa, sem horários e local de trabalho

definidos. Tivemos que buscar formações complementares para aprender a usar a plataforma *Google Classroom*, instituída como recurso principal para o processo ensino-aprendizagem, aprender a gravar videoaulas para as crianças e ainda elaborar atividades a serem entregues àqueles sem acesso à plataforma e aos encontros via *Google Meet*. Nóvoa (2022), ao refletir sobre as práticas educativas no contexto da pandemia, aponta que os professores e escolas foram capazes de reinventar a pedagogia e os ambientes de aprendizagem.

Além de todas essas formas de mediação da aprendizagem, tínhamos reuniões pedagógicas semanais para discutir os planos de trabalho e possíveis ações de articulação entre famílias e escola, visando mitigar os efeitos causados pela pandemia.

Tivemos também que criar e manter vínculos com os alunos e suas famílias através de grupos de *WhatsApp*, o que muitas vezes nos tirou a privacidade. Os alunos e seus familiares, ansiosos e querendo resposta imediata a suas dúvidas quanto ao ensino a distância, ligavam e enviavam mensagens a qualquer momento do dia e em qualquer dia da semana, o que nos trouxe, além de cansaço, muito estresse.

Nem nós sabíamos as respostas para muitas dessas dúvidas e fomos ficando esgotados e, por vezes, incompreendidos, sendo acusados pela falta das aulas presenciais e pelo “fracasso” escolar dos alunos. E nesse contexto, a cada dia aumentava o número de casos de Covid-19 e o número de óbitos e só diminuía as chances de retorno às aulas presenciais.

Associada a todas as preocupações em relação à eficácia desse ensino para as crianças, ainda havia a questão da falta de convivência e socialização, tão importantes para sua aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa fase, nós docentes observamos que a participação das crianças com deficiência era praticamente nula, ou seja, poucos alunos davam devolutivas das atividades propostas na plataforma, poucos participavam dos momentos de interação nos encontros online, e quase nenhum deles participava dessas ações.

A escola realizou uma busca ativa dos alunos afastados das atividades, mantendo contato com as famílias, tentando resgatar o vínculo desses alunos,

fornecendo kits especiais¹ e atividades adaptadas² para os alunos com deficiência, mas poucos deram retorno ou passaram a participar.

Como nem tudo na pandemia veio para o mal, foi nesse período que vislumbrei a possibilidade de cursar o mestrado. As aulas de pós-graduação da Universidade São Francisco (USF) também estavam acontecendo de forma remota. Como eu passava o dia em casa, tinha mais tempo disponível para estudar. Assim, em 2021 participei do processo seletivo e ingressei no mestrado em educação, na linha de pesquisa Formação de professores, trabalho docente e práticas educativas, buscando ampliar meus conhecimentos, elucidar questões relativas à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno com deficiência, especialmente no contexto pandêmico.

Estávamos vivenciando o ensino remoto e as dificuldades que enfrentávamos, tanto professores, como alunos e suas famílias. Surgiu a ideia de desenvolver uma pesquisa que abordasse a temática da falta da escola na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes com deficiência. As disciplinas do curso foram muito importantes: as aulas e trocas entre os professores e colegas foram fundamentais para a apropriação de novos conceitos e proposições teórico-metodológicas. Cada texto lido, cada apresentação e debate sobre os temas relativos a nossa linha de pesquisa traziam muitas contribuições para o processo de nossa formação.

Ao trazer minha história, busco enredá-la ao meu fazer de pesquisadora, pois, como esclarece Freire (2017), esse movimento torna possível o reconhecimento de que o processo educativo é via de transformação de situações concretas. Então, compreendo os limites da educação, pois,

[...] se ela não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força [...] reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas como educadores e educadoras é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais redondo, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade (Freire, 2017, p. 42).

¹ Os kits entregues aos alunos PAEE contavam com materiais concretos/sensoriais como massa de modelar, palitos de madeira, alfabeto e números impressos em folhas A4 coloridas e plastificadas e em tampinhas plásticas, bloco de folhas A3 para desenho, tinta guache, pincéis, canetinhas e cadernos e livros de histórias infantis. Também foram cedidos tablets com chip para acesso à internet.

² As atividades adaptadas eram elaboradas pelo(a) professor(a) regente com a colaboração do professor da educação especial. Seguiam a temática do trabalho desenvolvido em sala, com modificações conforme as especificidades de cada aluno.

Em minha vivência como professora, tenho presenciado a garantia do acesso de alunos com deficiência à escola comum pelas leis e políticas de educação inclusiva, o que permite seu ingresso nesse espaço. Porém, na prática, a escolarização desses alunos, seu acesso ao conhecimento escolar ainda é um desafio, como apontado em estudos como os de Freitas e Monteiro (2021), e de Souza e Dainez (2022).

Se isto já era um problema, no contexto da pandemia se intensificou pela falta de interação social, escasso acesso à internet e a recursos tecnológicos, dificuldades (de professores, alunos e familiares) para lidar e usar pedagogicamente o ambiente virtual de aprendizagem, entre outros.

Iniciei o curso de mestrado com leituras e estudos sobre o percurso histórico da educação especial, da luta travada pelas pessoas com deficiência para conquistar direitos e, principalmente, o direito à educação inclusiva. Nessa busca, compreendi que o movimento da educação especial no Brasil, historicamente, deriva da concepção da pessoa com deficiência como problema social.

Ao discorrer sobre a história da educação da pessoa com deficiência, Mendes (2006) constata que a grande maioria vivia segregada em suas residências, em asilos, manicômios ou instituições de caridade, e durante muito tempo, houve pouquíssimas iniciativas para sua inclusão na sociedade e nas escolas. Essa segregação era, segundo a autora (2006, p.387), “justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado”. Assim, o paradigma de que pessoas com deficiência deveriam ficar apartadas da sociedade perdurou e as manteve por tempo demais fora da escola regular.

No Brasil, os primeiros trabalhos de educação com deficientes foram específicos para cegos e surdos, quando da “criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 e o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, em 1857” (Jannuzzi, 2012, p.10). A criação desses dois estabelecimentos foi ação pioneira na educação de pessoas com deficiência no país, porém alcançava uma pequena minoria delas. Segundo a autora (Jannuzzi, 2012, p.13), “o atendimento era precário, visto que em 1874 atendiam 35 alunos cegos e 17 surdos, numa população que em 1872 era de 15.848 cegos e 11.595 surdos”. As propostas

existiam, mas eram muito reduzidas e continuavam excluindo a grande maioria dessas pessoas.

No início do século XX, o Brasil vivia um período de expansão industrial e começava-se a pensar numa educação mais abrangente, que alfabetizasse as pessoas e as preparasse para as novas demandas profissionais da indústria. Até então, a educação atendia uma pequena parte da população, que reunia as classes dos senhores de engenho, dos grandes pecuaristas e agricultores, dos intelectuais e o novo estrato em formação a partir da industrialização: a burguesia, formada por industriais e comerciantes (Mendes, 2006; Jannuzzi, 2012).

Porém, o cenário da pouca escolarização chamava a atenção e, de acordo com Jannuzzi (2012), em 1900, 63% da população com mais de 15 anos era composta de analfabetos, subindo para 67% em 1920. Se não havia preocupação com a educação desse grupo abrangente, o ensino de pessoas com deficiência era pouco inquietante. Na realidade, o que havia era descaso com a educação em geral por parte do Estado.

É num modo de organização social assim estruturado que pode ser compreendida a amplitude do conceito de anormalidade, abrangendo todos que ameacem a segurança da camada social estabelecida; a função social da educação do retardado é estar a serviço de um trabalho visando à produção de mercadorias rentáveis a essa mesma camada social (Jannuzzi, 2012, p.54).

Assim, segundo a autora, as poucas iniciativas no sentido de educar pessoas com deficiência se davam em forma de caridade, de assistencialismo, desassociadas da sociedade, em escolas e classes especiais que os mantinham em completa exclusão social.

Nessa época, a deficiência, principalmente a mental, era relacionada a problemas básicos de saúde causadores de degenerescência e taras, como sífilis, tuberculose e doenças venéreas. Daí surgiu o movimento em prol da eugenia, visando à propagação de ideias de regeneração física e psíquica dos deficientes (Jannuzzi, 2012). A autora explica que esse movimento concebia a deficiência como um problema criado pela sociedade, onde a incapacidade não é atributo de um indivíduo, e sim um conjunto complexo de condições, muitas delas criadas pelo ambiente social. Com esse olhar, a solução do problema demandava uma ação social de responsabilidade coletiva em busca de alterações ambientais para proporcionar a participação e integração das pessoas com deficiência. O

envolvimento e contribuição da sociedade civil foram fundamentais para a consolidação de ações específicas voltadas para esse público, como a Sociedade Pestalozzi em 1934 e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) em 1954, entre outras iniciativas que começavam a se engajar na luta por direitos das pessoas com deficiência.

A educação especial foi se constituindo em paralelo ao sistema educacional geral, e demorou anos até ser considerada um movimento marcado por lutas sociais das pessoas com deficiência, atraídas pela possibilidade de exercer seus direitos e ter acesso a todos os ambientes da vida em sociedade. O reconhecimento da necessidade da educação inclusiva foi se ampliando ao longo do tempo de forma ampla e contínua e, a partir dos anos de 1990, difundiu-se de forma crescente, não apenas em intervenções voltadas às pessoas com deficiência, mas acendendo a discussão sobre como a sociedade poderia ser reestruturada para acolher a participação plena dessas pessoas em seus espaços (Jannuzzi, 2012).

O direito à educação está assegurado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, que trata a educação como “um direito de todos” (Brasil, 1988). Especificado na Carta Magna Brasileira, esse direito nem sempre foi respeitado na história da educação do Brasil, marcada durante muitos anos pela exclusão das pessoas com deficiência das escolas. Segundo Mantoan (2015, p. 37),

Quando garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos; assim, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990) chamou atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização. Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade foi promovida pelo Governo da Espanha e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO, 1994), e culminou com a elaboração de um documento denominado Declaração de Salamanca que, segundo Mendes (2006, p. 395), “é considerada o marco mundial mais importante na difusão da filosofia da educação inclusiva” e “representou um ganho em termos de orientações e de ações voltadas para a inclusão escolar”.

No Brasil, logo em seguida, a Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994 orientava o processo de integração institucional, reafirmando os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, que concedia acesso às classes comuns do ensino regular àqueles em “[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1996, p.19). Ao reafirmar tais padrões de participação e aprendizagem, a Política não propunha a reformulação das práticas educacionais para valorizar os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantinha a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial. Sobre essa Lei, Mantoan (2015, p. 42) comenta que “tal afirmativa dirime qualquer dúvida sobre a admissibilidade de um sistema educacional paralelo”.

Como resultado desse processo de luta pela educação inclusiva, em 2008 era instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), determinando que é papel da educação especial promover, de maneira articulada com o ensino regular, o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades-superdotação, definindo assim o público-alvo da educação especial.

Essa política representa uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Nela, a educação inclusiva “constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal”. (Brasil, 2008, p.05)

Mas será que, na prática, essa política tem se efetivado, ou como outros instrumentos legais de garantia de direitos das pessoas com deficiência, não passa de um documento cheio de boas intenções dependente de muitos outros fatores concretos para se efetivar? Garcia (2017) apresenta uma análise crítica ao modo como as ações políticas em prol da educação da pessoa com deficiência vêm sendo implantadas no Brasil, atentas aos interesses do sistema econômico dominante. Para a autora, a educação inclusiva representa:

[...] uma posição conservadora em relação à realidade social e de conformidade com o mundo existente, na medida em que propõe um horizonte de inserção na sociedade capitalista, sem articulação de lutas sociais por sua transformação. Sem um horizonte de transformação social, as disputas pela estratégia inclusiva no país estão dadas a partir de forças políticas igualmente conservadoras, ainda que guardem diferenças entre si e que mudanças estruturais e conceituais tenham sido encaminhadas na educação especial. (Garcia, 2017, p. 12)

A autora argumenta que, no Brasil, a educação especial precisa ser pensada no contexto de políticas educacionais mais amplas, e afirma a necessidade de um projeto educacional para a classe trabalhadora. A educação especial demanda uma participação que extrapole a inclusão escolar; há que se pensar uma educação para todos, que vise uma formação humana com acesso ao conhecimento historicamente produzido na cultura e consistente com a realidade social concreta do povo brasileiro.

No âmbito dos instrumentos legais, o conceito de deficiência tem enfrentado alterações ao longo da história. Em consonância com o proposto na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2009) e na Lei Federal nº 13.146/2015, que regulamenta internamente as disposições da Convenção da ONU, considera-se:

[...] pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015, p.1)

Assim, é necessário o envolvimento conjunto e articulado dos atores sociais pela efetivação das políticas públicas existentes, e de investimentos em acessibilidade e outros mecanismos que proporcionem meios adequados para a interação e participação das pessoas com deficiência em igualdade de condições na sociedade.

Em direção contrária a todo o movimento por uma educação inclusiva, o governo do presidente Jair Bolsonaro (2019-2022) publicou, em pleno contexto de pandemia, o Decreto nº 10.502 de 30/09/2020 (Brasil, 2020b), instituindo a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, ratificando a tentativa de desconstrução das políticas públicas existentes. Nesse contexto de inexistência de um projeto para a educação e com medidas

antidemocráticas de cunho liberal, a educação especial foi atingida expressivamente, em notório descompromisso com as políticas pela educação inclusiva.

A “nova” Política foi mais uma tentativa de “desmonte” das políticas públicas relativas à educação. Ela representou um retrocesso e prejuízos à inclusão, ao transferir o atendimento do público-alvo da Educação Especial para escolas e classes especiais, beneficiando um modelo de educação excludente e tendencioso, marcado por interesses implícitos em prol de entidades privadas atuantes na educação das pessoas com deficiência. O decreto determinava que governo federal, estados e municípios oferecessem instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional dos educandos da Educação Especial. Conforme o governante, esses estudantes “não se beneficiam em seu desenvolvimento quando incluídos em escolas regulares inclusivas, e apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos”.

Corroborando as palavras do presidente, o então Ministro da Educação, Milton Ribeiro, em entrevista ao Programa Sem Censura da TV Brasil (9/08/2020), declarou que os alunos com deficiência atrapalham as crianças que não são deficientes. Em sua fala preconceituosa e discriminatória, ele defendeu a exclusão e segregação de alunos com deficiência afirmando que

[...] a criança com deficiência é colocada dentro de uma sala de alunos sem deficiência. Ela não aprendia, ela ‘atrapalhava’ — entre aspas, essa palavra eu falo com muito cuidado — ela atrapalhava o aprendizado dos outros, porque a professora não tinha equipe, não tinha conhecimento para dar a ela, atenção especial (RIBEIRO, 2020).

Romper com estes paradigmas estabelecidos há anos de que os com deficiência atrapalham a aprendizagem dos outros alunos não é tarefa simples, porém trata-se de uma necessidade de reparação de perdas e danos causados por décadas de exclusão dessas pessoas na sociedade e, particularmente, na escola, o que vem causando danos irreversíveis a sua inserção social.

Que projeto de futuro pode ter uma pessoa que vive apartada da sociedade? É importante entender que o acesso das pessoas com deficiência à escola comum é legítimo, e a escola é o espaço que essas pessoas têm para aprender, socializar, formar-se para o trabalho e preparar-se para exercer a cidadania plena.

Enfim, sociedade, entidades de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, universidades e pesquisadores, entre outros, uniram-se a fim de resistir e combater esses discursos antidemocráticos e discriminatórios. Por toda a polêmica em torno do citado decreto, em dezembro de 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF) o suspendeu em alegação do Ministro Dias Toffoli de que “o Decreto nº 10.502/2020 pode vir a fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”. Em janeiro de 2023, nos primeiros dias do governo do presidente Lula, este decreto foi revogado pelo Decreto nº 11.370 de 01/01/2023 (Brasil, 2023).

Este breve histórico da educação especial no país destina-se a salientar que a educação das pessoas com deficiência evoluiu em um contexto de lutas e conquistas.

No mestrado, cursando as disciplinas e lendo os textos propostos, fui acessando conceitos importantes para fundamentar indagações quanto ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência. Na teoria histórico-cultural, encontrei as bases conceituais e a compreensão de muitas questões relativas ao tema, sobretudo à importância das interações sociais nas relações de ensino em prol das condições adequadas de aprendizagem no espaço escolar, principal lócus para essas interações. É possível afirmar que o afastamento da escola em função da pandemia tenha comprometido esse processo, temática do presente estudo.

Em consonância com as ideias de Vigotski (2021), argumentamos que as crianças com deficiência, sem a vivência coletiva e apartadas das experimentações promovidas no espaço escolar, têm sua aprendizagem prejudicada. Este estudo se torna relevante na medida em que propomos compreender como ocorreu o processo de escolarização dessas crianças no contexto pandêmico, a fim de contribuir com reflexões no âmbito da pós-pandemia.

Nossa questão investigativa é: como a pandemia da Covid-19 afetou o processo de escolarização de estudantes com deficiência?

Para responder a esse questionamento, realizamos um estudo empírico em entrevistas narrativas com dois professores, duas mães de crianças com deficiência e um aluno com deficiência, tendo como objetivo geral compreender os efeitos da

pandemia da Covid-19 sobre o processo de escolarização de alunos com deficiência.

De modo específico, visamos: 1) identificar como foram desenvolvidas as práticas pedagógicas com alunos com deficiência no período pandêmico e 2) compreender quais significados tiveram as práticas educativas na pandemia para alunos com deficiência, suas famílias e professores.

Postos os elementos da pesquisa, foi preciso estruturar a dissertação de modo a atender o objetivo do estudo. Assim, ela foi organizada como segue:

O primeiro capítulo, intitulado Aprendizagem e Desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural, descreve o referencial teórico do estudo.

O segundo capítulo - A Pandemia e os Impactos na Educação -, insere o contexto da pandemia e as problematizações acerca da temática. É neste capítulo que apresentamos também a revisão de literatura.

O terceiro capítulo aborda o Percorso Metodológico da Pesquisa.

Os dados apresentados e analisados no quarto capítulo estão organizados em quatro categorias de análise:

- 1) condições para o desenvolvimento das práticas pedagógicas durante a pandemia;
- 2) significado das práticas educativas durante o ensino remoto emergencial;
- 3) aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência no contexto do ensino remoto e
- 4) o retorno às aulas presenciais: expectativas x realidade.

Por fim, o quinto capítulo traz as Considerações Finais do estudo.

1 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A teoria histórico-cultural foi elaborada por Vigotski e seus companheiros de estudos, Luria e Leontiev³, no período da Rússia pós-revolução (Oliveira, 1995). Teve como base a perspectiva da formação do homem como um ser social, que se humaniza pelo entrelaçamento das linhas de desenvolvimento biológico e cultural. Trata-se de um processo dialético, uma relação dinâmica entre a cultura e o desenvolvimento humano.

O interesse e envolvimento de Vigotski na compreensão do desenvolvimento humano aconteceu num contexto de transição do velho regime soviético para o novo modelo socialista, com bases marxistas. A consolidação de um novo governo trouxe novas demandas sociais, entre elas a busca pela educação, pois o novo regime procurou democratizar a cultura como forma de acabar com o analfabetismo.

[...] não que a educação em si fosse provocar a superação da sociedade burguesa para a comunista, meta principal após a revolução de outubro de 1917, ela se fazia vigorosa por considerar a necessidade da formação do novo homem, não num sentido utópico, mas com base nas condições reais postas (Barroco, 2007, p.38).

Nessa nova configuração, Vigotski voltou seus estudos e pesquisas para a busca da constituição de um novo homem soviético, dando sua contribuição científica para o desenvolvimento da cultura e da educação de seu país.

Com isso, durante grande parte de sua vida e estudos, dedicou-se a compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história da espécie humana e da história individual. Para ele, desenvolvimento e aprendizagem estão entrelaçados e são processos em permanente transformação ao longo do ciclo da vida humana (Oliveira, 1995).

Isso permite entrever seu entendimento de que o desenvolvimento humano está atrelado a diversos aspectos: biológicos, culturais e as experiências do

³Alexander Romanovich Luria (1902-1977). "Dentro do grupo de colaboradores de Vigotski, Luria foi quem se dedicou mais intensamente ao estudo das funções psicológicas relacionadas ao sistema nervoso central, tornando-se conhecido como um dos mais importantes neuropsicólogos do mundo." (Oliveira, 1995, p.83)

Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979). "Junto com Luria, A. N. Leontiev, foi um dos colaboradores mais próximos de Vigotski, tendo trabalhado diretamente com ele no projeto de construção da 'nova psicologia' na Rússia pós-revolucionária." (Oliveira, 1995, p.96)

indivíduo ao longo da vida - processo complexo com tensões frequentes. Ao abordar a questão do desenvolvimento cultural, Barroco (2007, p.246), explica que

[...] o homem cultural é aquele que, vivendo com outros homens, apropria-se e cria formas mediatas de estar no mundo, de apreendê-lo, de transformá-lo. Necessariamente vale-se da língua/linguagem para tanto e desenvolve o pensamento verbal. Este passa a regular o seu comportamento, permitindo que as suas próprias funções elementares (sensação, percepção etc.) sejam desenvolvidas para um dado curso que o habilita a estar no mundo de modo ativo.

As crianças, por exemplo, desde muito pequenas, interagem com os adultos e com o meio social e cultural em que estão inseridas. Porém, no início, essas interações se dão por instinto e de forma involuntária, no campo das funções psicológicas elementares. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores decorre da internalização de formas culturais de comportamento, construídas ao longo dos anos pela humanidade e por novos comportamentos gerados a partir da apropriação desses comportamentos, que darão base ao salto qualitativo no desenvolvimento. Oliveira (1995, p.83) aponta que, “um dos pilares do pensamento de Vigotski é a ideia de que as funções mentais superiores são construídas ao longo da história social do homem”.

Vigotski (2007, p.42) reflete que

[...] duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto a sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. *A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.* (grifo do autor)

As funções psíquicas elementares são de origem biológica, enquanto as funções psíquicas superiores se originam e se desenvolvem na medida em que a criança está inserida nas práticas culturais de seu grupo e interage. Funções psíquicas superiores, como atenção, percepção, memorização, imaginação e capacidade de planejar caracterizam o comportamento consciente do ser humano. Oliveira (1995, p.78) explica que, para Vigotski, “as funções psicológicas superiores, típicas do ser humano, são, por um lado, apoiadas nas características biológicas da espécie humana e, por outro lado, construídas ao longo de sua história social.”

O meio cultural exerce influência significativa no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, proporcionando vivências e experiências essenciais ao desenvolvimento humano.

Oliveira (1995, p.78) salienta que, “na concepção que Vigotski tem do ser humano, portanto, a inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural é parte essencial de sua própria constituição enquanto pessoa”.

Vigotski atribui uma função organizadora específica à atividade simbólica, que invade o processo do uso de instrumento e produz formas novas de comportamento, quando afirma que “a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico [lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.] é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico” (Vigotski, 2007, p.52). Nesse sentido, os instrumentos e signos têm papel fundamental em sua função mediadora no desenvolvimento cultural da criança.

Dainez e Smolka (2019) ressaltam que Vigotski (2000, p.35) entende o homem como “um agregado de relações sociais”, e elabora a ideia de que

[...] as funções psíquicas, denominadas à época como superiores – percepção verbalizada, atenção voluntária e orientada, memória mediada, imaginação, linguagem, pensamento generalizado, conceptualização –, são relações sociais internalizadas e argumenta que o desenvolvimento de cada indivíduo se encontra intrinsecamente entretido ao desenvolvimento histórico da humanidade. Parte, assim, do pressuposto de que o homem age sobre meio social, produz instrumentos técnicos e semióticos que afetam o próprio comportamento, mediam e constituem o funcionamento psíquico (Dainez; Smolka, 2019, p.3)

Para Oliveira (1995, p.27) “a presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas”.

Vigotski tinha como preceitos teóricos as ideias marxistas de que é através do trabalho que o homem se torna uma espécie diferenciada, entendendo o trabalho como elemento propulsor da ação humana.

É o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humanas. No trabalho desenvolvem-se, por um lado, a atividade coletiva e, portanto, as relações sociais, e, por outro lado, a criação e utilização de instrumentos (Oliveira, 2019, p.28).

Isso permite compreender que o instrumento “amplia as possibilidades humanas de transformação da natureza” e que é “um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo” (Oliveira, 1995, p.29).

Vigotski (2007, p.6) destaca que “[...] o sistema de atividade da criança é determinado em cada estágio específico, *tanto pelo seu grau de desenvolvimento orgânico quanto pelo grau de domínio no uso de instrumentos*” (grifo do autor).

Sobre a relação entre a fala e o uso de instrumentos, Vigotski (2007, p.11) “[...] atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumentos e produz formas fundamentalmente novas de comportamento”, ou seja, a partir da fala da criança, o uso dos instrumentos adquire novas e diferentes formas de a criança atuar. Vigotski (2007, p.13, grifo do autor) destaca dois pontos importantes que foram demonstrados em seus experimentos:

1. A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte *de uma mesma função psicológica complexa*, dirigida para a solução do problema em questão.
2. Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação.

Vigotski (2007, p.34) destaca que “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”.

Para Vigotski (2007, p.52), “o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho”. Sendo que os instrumentos são considerados elementos externos ao indivíduo, enquanto os signos, segundo Oliveira (1995, p.30), “são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas”. É comum a utilização de signos para atuação humana em que precisa de memória, atenção e percepção. Os signos, dessa forma, atuam como elementos mediadores entre o objeto e a sua representação simbólica.

Conforme o indivíduo se desenvolve, sua relação com o uso de instrumentos e signos também sofre transformações. O que antes era uma representação externa

“vai se transformando em processos internos de mediação; esse mecanismo é chamado, por Vigotski, de processo de internalização” (Oliveira, 1995, p.34).

Vigotski (2007, p.56) chama de internalização “a reconstrução interna de uma operação externa”. Para ele, “[...] o processo de internalização consiste numa série de transformações” (Vigotski, 2007, p.57). É um processo dinâmico, de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados (Oliveira, 1995, p.38). “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica, tendo como base as operações com signos” (Vigotski, 2007, p.58).

Vigotski enfatiza o papel da linguagem como signo principal no desenvolvimento do indivíduo. Para o autor, o sujeito interage e adquire conhecimentos a partir de relações intrapessoais e interpessoais, em um processo denominado mediação. Por mediação, nas palavras de Oliveira (1995, p.26), “entende-se que é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Vigotski complementa que a relação do homem com o mundo é mediada por instrumentos e signos que fazem o papel de auxiliar e estruturar essas relações. Ao refletirmos sobre o contexto escolar e a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência, parece clara a importância da mediação semiótica para que este processo ocorra.

[...] os sistemas de representação da realidade - e a linguagem é o sistema básico de todos os grupos humanos - são, portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde o sujeito se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão construir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo. (Oliveira, 1995, p.36),

Em relação à aprendizagem, Vigotski afirma que precede o desenvolvimento, uma vez que é o aprendizado que desperta processos internos de desenvolvimento, e estes, por sua vez, dependem da interferência do meio, do ambiente social e cultural do indivíduo.

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (Vigotski, 2007, p.103)

Buscando explicar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski estabelece o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Sua concepção sobre as relações entre aprendizado e desenvolvimento, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal

[...] estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. (Oliveira, 1995, p.61)

Seu pensamento converge para um ser social, histórico e cultural que aprende e se desenvolve à medida que interage socialmente. Esse conceito veio também fortalecer as ações e intervenções desenvolvidas nas escolas, ambiente em que se intensificam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, além de promover as interações sociais necessárias a esse desenvolvimento.

Porém, além do contexto social, cultural e histórico no qual a pessoa está inserida, é preciso levar em conta que cada um é único e tem seu próprio ritmo de aprendizagem e desenvolvimento. A aprendizagem na escola deve ser elaborada conforme o nível de desenvolvimento da criança, para poder conceber o percurso a ser seguido para que ela alcance os objetivos traçados e avance para etapas posteriores de desenvolvimento. Nesse percurso, é importante considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como referido por Oliveira (1995, p.60): "caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real".

A ZDP se subdivide em dois níveis: o real, onde as crianças conseguem realizar as atividades propostas sozinhas, sem a ajuda ou direcionamento de outra pessoa, e o potencial, que elas só realizam com ajuda e/ou intervenção de alguém (de um adulto, na escola, o professor, ou outra criança). Complementando esse raciocínio, Oliveira (1995, p.61) aponta que

[...] é na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora. Processos já consolidados, por um lado, não necessitam de ação externa para serem desencadeados; processos ainda nem iniciados, por outro lado, não se beneficiam dessa ação externa.

No nível real, em que as crianças já aprenderam a fazer sozinhas determinada atividade, a mediação de um adulto não é necessária, porque elas são

capazes de realizar sem suporte as atividades que já dominam. Além disso, elas também podem atuar como mediadoras, ajudando outras crianças que ainda não conseguem realizar essas atividades, indicando caminhos e possibilidades.

A autora destaca que, "como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre outra criança e as ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura" (Oliveira, 1995, p.64). As interações entre as crianças no meio social são fundamentais para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Por outro lado, no nível potencial, a intervenção de outras pessoas e do professor, especificamente, é essencial para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, orientando e apontando caminhos para que elas atinjam os objetivos propostos na escolarização. Segundo Oliveira (1995, p.60), "a ideia de nível de desenvolvimento potencial capta um momento do desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas, consolidadas, mas etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual".

A autora ainda considera que "a escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas." (Oliveira, 1995, p.62)

No processo de aprendizagem da criança com deficiência, é preciso valorizar tanto as capacidades já desenvolvidas (zona de desenvolvimento real) como as que ainda precisam desenvolver (zona de desenvolvimento potencial), e compreender como elas constroem seus processos de apropriação de conhecimentos para poder traçar caminhos estratégicos, proporcionando situações que lhes permitam desenvolver as funções psíquicas superiores com a mediação dos professores e/ou outras crianças, pois esse encontro entre o sujeito e o outro gera inúmeras formas de aprendizagem significativas para esses educandos.

Além do mais, para Freitas e Monteiro (2021, p.3) "abordar as questões relacionadas à inclusão escolar de alunos com deficiência apenas do ponto de vista teórico não é suficiente para superar os desafios vivenciados no cotidiano da escola".

Nesta direção, Freitas, Pinto e Monteiro (2019) analisaram o processo de elaboração conceitual de crianças com deficiência. Para elas, em situações

planejadas e intencionais nas relações de ensino, a criança com deficiência encontra oportunidades efetivas de aprendizagem. As autoras afirmam que

[...] a promoção do aprendizado significativo na escola passa a referir-se ao trabalho sistematizado e deliberado do professor com conceitos científicos, que oportunizam aos alunos, com ou sem deficiência, a possibilidade de pensar e compreender o mundo. Dessa maneira, o saber científico precisa ser concretizado na escola de modo consciente e organizado, especialmente com os alunos com deficiências, que em geral já apresentam grandes defasagens no domínio da escrita. (Freitas; Pinto; Monteiro, 2019, p. 513-514)

Freitas, Pinto e Monteiro (2019) discutem as condições e possibilidades de aprendizagem escolar de crianças com deficiência à luz das ideias de Vigotski (2021). O autor (2021) dedicou-se aos estudos e à pesquisa junto a crianças com deficiência, e deixou contribuições emblemáticas a respeito da defectologia. Com base nas ideias do materialismo histórico e dialético que sustentam sua teoria, a deficiência é um conceito dialético, isto é, não são as condições biológicas que determinam a deficiência da pessoa, mas os modos como a deficiência é vista/compreendida no meio social - como impossibilidade ou condição que demanda recursos e caminhos especiais (Vigotski, 2021).

Observando as obras de Vigotski, Barroco (2007) reflete sobre seu argumento de que o desenvolvimento humano tem natureza social para todas as pessoas, mas há especificidades que precisam ser consideradas no caso de indivíduos com deficiência. E salienta: "deve-se sempre ter em mente que toda criança com deficiência é antes de tudo uma criança e somente depois, uma criança deficiente". (Barroco, 2007, p.331)

Os estudos de Vigotski (1995, 1997) sobre a deficiência se sustentam na tese de que as possibilidades de desenvolvimento não são dadas unicamente pelo aparato biológico dos indivíduos, mas apoiadas nas formas coletivas de vida, ou seja, nas práticas sociais, mediadas pelos instrumentos e signos culturais. A deficiência é uma condição biológica/orgânica que pode ser redimensionada a partir das oportunidades que a criança com deficiência encontra em seu meio social. (Freitas; Pizzi, 2022, p.05)

Moyses e Angelucci (*apud* Vigotski, 2021, p.10) apresentam uma coletânea de textos de Vigotski em seus estudos sobre a deficiência, e sintetizam: "as diferenças - que nos caracterizam como humanos - são reconhecidas e valorizadas, enquanto as desigualdades - que deformam nossa humanização - são criticadas e combatidas".

Com base nas ideias de Vigotski (2021), as autoras criticam a visão das desigualdades entre a educação de crianças normais e crianças com deficiência:

[...] por muito tempo, as pessoas com deficiência - sejam sensoriais, motoras, intelectuais ou mentais, têm sido tomadas com frequência por incapazes de produzir pensamento complexo, quando o que ocorre é que nossa cultura hegemônica precariza as possibilidades de humanização, afirmando que há apenas uma forma de elaborar simbolicamente informações advindas de fenômenos sonoros e visuais, odores, movimentos, intensidades e afetos; que há uma só forma de se comunicar, de constituir pensamento complexo, de estabelecer laços com os outros. (Moysés; Angelucci *apud* Vigotski, 2021, p.13).

O psiquismo se forma cultural e socialmente de maneiras diferentes. Cada pessoa tem sua individualidade e ritmo de desenvolvimento próprios, e isso precisa ser levado em consideração nos aspectos de sua aprendizagem e desenvolvimento.

[...] educar indivíduos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais implica em levá-los às formas de compensações adequadas, ao encontro de vias colaterais de desenvolvimento, posto que 'a educação não só influi em uns ou outros processos de desenvolvimento, senão que reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude. (Barroco, 2007, p.230)

A inserção dessas crianças na vida social e cultural é fundamental para seu desenvolvimento, pois é nos espaços coletivos - onde há socialização, e vivências e experiências compartilhadas, onde a cultura se faz presente - que as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento afloram com maior intensidade. A ruptura das interações sociais atrapalha não apenas seu desenvolvimento biológico, mas também seu desenvolvimento psicológico.

A escola promove aprendizagens da vida em grupo, e se constitui como um lugar específico para que as crianças possam sistematizar conhecimentos. A aprendizagem escolar desenvolve formas de pensamento e ação que são diferentes daquelas que as situações cotidianas demandam espontaneamente. Nela, a aprendizagem se dá de modo sistematizado entre as crianças e entre as crianças e os professores. Estes têm papel essencial na mediação entre alunos e conhecimento.

A ruptura do vínculo entre escola e alunos, compulsória com a chegada da pandemia, trouxe impactos tanto para os estudantes e seus familiares como para os

professores, modificando os modos de aprender e ensinar, seus tempos e espaços e suas relações sociais, como veremos na próxima seção.

2 A PANDEMIA E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Desde o início do ano de 2020, a pandemia da Covid-19, doença causada pelo coronavírus, se espalhou por todo o planeta e contaminou milhões de pessoas, levando muitas delas a óbito. Em 05 de maio de 2023, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou o fim do isolamento social, três anos após o surgimento dos primeiros casos.

No Brasil, os casos começaram a aparecer em fevereiro de 2020 e se multiplicaram rapidamente, fazendo muitas vítimas e indicando a necessidade de um conjunto de ações urgentes de prevenção e combate à doença. Contudo, a falta de coordenação nacional para esse enfrentamento, além da subestimação pelo governo do então presidente Jair Bolsonaro, em relação aos danos que o vírus poderia causar, levaram ao caos, com mais de 700 mil mortos no país (Contabilizados 704.159 até o dia 11 de julho de 2023, de acordo com o site <https://covid.saude.gov.br/>).

As medidas sanitárias demandadas pela situação pandêmica impuseram rígidas restrições ao convívio social. Com o decreto pela OMS em 2020 e a falta de determinação do governo federal, ficou a cargo de governadores e prefeitos a missão de coordenar e definir localmente as formas de combate ao vírus, como as medidas de distanciamento social, obrigatoriedade do uso de máscaras, restrição de funcionamento de diversos setores da sociedade, incluindo as instituições de ensino, na tentativa de conter o crescimento acelerado de contaminação, internação e óbito.

As escolas precisaram suspender as aulas presenciais ao longo de todo o ano de 2020 e buscaram se reinventar, se modificar e se adaptar à nova situação de vidas confinadas, em prol da continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. Aderiram ao ensino virtual baseado na educação a distância (EAD), que ganhou nomes como ensino remoto, ensino emergencial, dentre outros, através de plataformas de ensino, aplicativos, celulares, canais de televisão e outros meios tecnológicos e de comunicação online.

O ensino remoto foi regulamentado através da Lei nº 14.040 (Brasil, 2020a), que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, com previsão de adoção de estratégia a critério dos sistemas de ensino durante o ano letivo afetado pela pandemia (Brasil, 2020).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer nº 5 (Brasil/CNE, 2020a) sobre a reorganização do calendário escolar e o cômputo das atividades não-presenciais para fins de equiparação da carga horária mínima anual. O documento esclarecia que as atividades pedagógicas não-presenciais se aplicavam aos alunos de todas as etapas, níveis ou modalidades de ensino, inclusive os alunos público-alvo da Educação Especial. Ainda no documento, determinava-se a garantia da qualidade dos serviços educacionais por parte dos sistemas de ensino, com acessibilidade e oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Dessa forma, estaria garantida a participação dos estudantes com deficiência e a realização das atividades de forma remota, com as devidas adaptações e a disponibilização dos necessários recursos de acessibilidade.

Contudo, os pareceres não explicitaram quais seriam as ações específicas a serem desenvolvidas com esses alunos, nem as adaptações, apesar da tentativa de incluir esse público-alvo nas atividades remotas.

Em julho de 2020, o CNE emitiu o Parecer nº 11 (Brasil/CNE, 2020b), com orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. O parecer determinava que os alunos com deficiência deveriam seguir as mesmas orientações gerais de retorno às atividades presenciais que os outros alunos. Todavia, o documento indicava orientações específicas para esse público, delegando à equipe técnica da escola a decisão pelo retorno ou não à presencialidade. Ainda explicitava que, em função de necessidades específicas, o retorno ao ensino presencial não seria recomendado. Essa justificativa para o não retorno às aulas decorria de uma concepção de deficiência associada à condição de doença. O documento indicava situações de práticas pedagógicas segregadas, tais como “os alunos com deficiência intelectual podem apresentar dificuldades em atendimento de regras sobre as recomendações de higiene e cuidados gerais para evitar contágio” (Brasil/CNE, 2020b, p. 26). Ou seja, para os alunos com deficiência, os sistemas de ensino ainda encontravam dificuldade em articular ações específicas que permitissem sua inclusão escolar.

Na rede municipal de Campinas, as escolas ficaram fechadas entre março de 2020 e abril de 2021, período em que foram editados inúmeros decretos, resoluções e normativas, regulamentando as ações a serem promovidas pelas instituições de ensino do município. A Resolução nº 002 de 26/03/2020 (Campinas/SME, 2020) dispôs sobre os procedimentos pedagógicos que deveriam ser adotados, como

medidas mitigadoras nas escolas da rede. Além dos procedimentos pedagógicos, a resolução também apontou as competências de cada órgão, cada setor e cada profissional da educação, estabelecendo as formas de condução dos trabalhos de ensino remoto emergencial. Nas disposições finais, o art. 25 explicitava:

[...] os professores de ensino fundamental e EJA, da Secretaria Municipal de Educação (SME) que não dispuserem de recursos tecnológicos para acesso à plataforma *Google Sala de Aula*, poderiam solicitar a retirada de um *ChromeBook*, em termos de comodato e, se não tiverem, também, acesso à internet, deveriam usar as instalações da unidade educacional, respeitando as normas sanitárias. (Campinas/SME, 2020)

Outra medida importante foi a readequação do calendário escolar, conforme o Parecer CME nº 02/20 aprovado pelo Conselho Pleno em 30/07/2020. Nele, constavam as alterações da Medida Provisória nº 934 de 01/04/2020, cujo art. 1º estabelecia:

[...] o estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida (de 200 dias letivos e 800 horas de trabalho educacional) nos referidos dispositivos (no caso, na LDB, em seu art. 24, que trata da organização escolar e do art.23, que afirma que o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei). (Campinas, 2020b)

O que consta no dispositivo é que os dias letivos podiam ser redefinidos e readequados. No entanto, as horas de trabalho deveriam ser mantidas, contando apenas as horas com alunos. Diante disso, o Conselho Municipal de Educação (CME) formou uma comissão para apreciar os documentos publicados referentes à educação no período da pandemia, e chegar a um novo entendimento acerca dos tempos pedagógicos peculiares do ensino remoto.

O citado parecer aprovou a alteração do calendário escolar, considerando a exposição dos fatos apresentados pela Comissão, e passou a ter a seguinte redação:

Art. 2º, inciso V: computar na carga horária de atividade escolar obrigatória, se necessário, as atividades programadas fora da escola, preservada a natureza da relação professor-aluno e garantido o acesso de todos os envolvidos. (Campinas, 2020b, p.06)

Ou seja, com a aprovação pelo CME, foi reconhecida a validade das horas de trabalho exercidas no planejamento das atividades remotas. Como o ano de 2020 teve aulas presenciais apenas nos meses de fevereiro e março, foram computadas nesse período 150 horas e o restante das horas (650 horas) a serem cumpridas contando todos os tempos pedagógicos usados no exercício do magistério.

A princípio, as mídias sociais da prefeitura divulgaram que todos os alunos da rede iriam receber tablets para acesso à plataforma e realização das atividades. Porém, entregou apenas um chip de celular para acesso à internet, concedendo o citado tablet apenas aos estudantes com deficiência. A todos os alunos dos anos finais do ensino fundamental foram entregues *ChromeBooks* para as atividades propostas. A promessa dos tablets para todos não foi cumprida, e isso gerou muitos questionamentos por parte das famílias dos estudantes. Além disso, havia um número reduzido de alunos com acesso à plataforma de ensino, por muitos não disporem de equipamentos adequados para utilização dos chips e realização das atividades.

Quanto a nós, professores, recebemos os *ChromeBooks* e um modem para acesso à internet, posto que a ida às unidades escolares num momento crítico da pandemia não seria viável, e nos colocaria em risco de contrair o coronavírus.

Os alunos da rede faziam as atividades remotas através da plataforma de ensino *Google Classroom*, tinham encontros síncronos semanais pelo *Google Meet* e recebiam atividades em papel, que as famílias retiravam na escola, como formas de evitar que o aprendizado fosse totalmente paralisado.

A participação era muito reduzida, não chegava a 30% (trinta por cento) dos alunos de cada turma. Por mais que os professores se esforçassem, trocando mensagens com os estudantes e com suas famílias por grupos de *WhatsApp* criados para a manutenção do vínculo com a escola, avisando sobre os encontros, propondo-se a ajudar na resolução das atividades da plataforma e preparando atividades lúdicas com jogos e músicas para os encontros online, não conquistavam a participação e o engajamento dos alunos e de seus familiares.

A maioria das famílias alegava que, pelo fato de a participação e a realização das atividades não serem obrigatórias, o incentivo ao envolvimento das crianças parecia inócuo. Outra queixa comum dos familiares era a falta de equipamentos e locais adequados para o estudo. Grande parte possuía apenas um aparelho de telefone celular, ou nenhum, e mais de um filho. Então, não havia como deixar o

equipamento à disposição de uma única criança se nenhuma delas contava com aulas presenciais.

As famílias também enfrentaram inúmeras outras dificuldades durante a pandemia: muitas pessoas perderam empregos, perderam parentes próximos, enfrentaram violência doméstica, em constantes relatos de situações difíceis. O município prestou assistência nesse período, doando cestas básicas a todas as famílias cadastradas e com filhos matriculados na rede de ensino. As escolas, por outro lado, se articularam com organizações do terceiro setor para contribuir doando cestas de produtos orgânicos, botijões de gás e produtos de hortifrutigranjeiros.

Durante todo o ano de 2020, o ensino se manteve de forma remota. No início do ano seguinte, foi publicado o Decreto nº 21.325 de 12/02/2021 (Campinas, 2021a), que tratava da retomada das aulas presenciais em articulação com o Plano São Paulo⁴, que estabeleceu cores para cada fase de acordo com os números de casos de Covid-19 no Estado. As autorizações para volta às aulas em Campinas ocorreu como segue:

- limitadas à capacidade de 50% (cinquenta por cento) do número de alunos matriculados na fase amarela do Plano São Paulo, que corresponde à fase controlada, com maior liberação de atividades;
- nas fases laranja (fase de atenção, com eventuais liberações) e vermelha (fase de alerta máximo), ficam suspensas as atividades e aulas presenciais, mantendo-se as atividades remotas.

Todavia, os casos de Covid-19 em Campinas voltaram a subir e a volta não aconteceu quando da publicação do Decreto nº 21.365 de 03/03/2021 (Campinas, 2021b), que alterava o Decreto nº 20.782 de 21/03/2020 (Campinas, 2020c) e declarava situação de calamidade pública, estabelecendo regime de quarentena no município e definindo medidas para enfrentamento da pandemia do Coronavírus (COVID-19). Permaneciam o isolamento social e o afastamento da escola.

Apenas em abril de 2021 voltavam as aulas presenciais de forma gradativa, com grupos reduzidos de alunos e em sistema de revezamento com as atividades remotas, num modelo híbrido de ensino. A partir de novembro de 2021, as aulas

⁴ Plano elaborado pelo governo paulista como estratégia para retomar com segurança a economia do estado durante a pandemia do coronavírus, conforme site <https://www.saopaulo.sp.gov.br/planosp/>

voltaram a ser 100% (cem por cento) presenciais para 100% (cem por cento) dos alunos, embora a frequência às aulas ainda não fosse obrigatória.

Do ensino remoto emergencial ficaram questionamentos quanto a sua eficácia e, embora saibamos que o ensino a distância depende de diversos elementos para efetivação de ensino e aprendizagem, como o acesso à internet e aos equipamentos eletrônicos adequados, habilidade para lidar com as tecnologias digitais e competência no uso pedagógico dessas ferramentas. Além disso, e em consonância com Vigotski (2007), a aprendizagem é fruto das interações sociais, do trabalho coletivo, das negociações de sentido que ocorrem no processo de interação entre pares e entre pares e professores. Nesse cenário de ensino a distância, tais interações também ficaram suspensas, e o convívio dos alunos se restringiu aos familiares residentes no mesmo endereço.

Para além disso, o que se percebeu no caso da aprendizagem dos estudantes das redes públicas de ensino, o acesso aos conteúdos disponibilizados em meio remoto e os equipamentos necessários oferecidos pelo poder público foram precários e insuficientes para atender as demandas de uma educação de qualidade.

Foram muitas as barreiras encontradas. O ensino remoto se apresentou como “solução”. No entanto, nas palavras de Saviani e Galvão (2021, p.4),

O que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.

Conforme Mendes (2022, p.47),

a EaD é marcada fundamentalmente, conforme Mill (2013b), pela separação física entre professor e alunos, em relação ao espaço e ao tempo, o que aproxima o modelo de EaD da época aos primeiros modelos por correspondência, rádio ou televisão. Outra característica do deste modelo é a intensificação do uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) atuando como mediadoras da relação ensino-aprendizagem. Desse modo, tal modalidade supõe essencialmente a proposta de ensinar e aprender sem que professores e alunos estejam no mesmo local ao mesmo tempo. Além disso, esse formato supõe que a aprendizagem é mediada por diferentes ferramentas e tecnologias, como é o caso de programas computacionais, livros, CD e outros recursos de internet, os quais são disponibilizados em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

O respaldo legal para o ensino a distância foi estabelecido pelo Decreto nº 5.622/2005 (Brasil, 2005), que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) e caracteriza a EAD em seu artigo 1º:

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

No que diz respeito à oferta da EAD, o artigo 30º do decreto citado esclarece:

[...] as instituições credenciadas para a oferta de educação a distância poderão solicitar autorização, junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinos fundamental e médio a distância, conforme § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, exclusivamente para:

- I - a complementação de aprendizagem; ou
- II - em situações emergenciais.

No entanto, no contexto pandêmico, a educação a distância tornou-se a opção de ensino na tentativa de superação da falta da escola, quando da suspensão das aulas presenciais. A EAD foi proposta para um público-alvo que, *a priori*, tem condições de se autorregular e autonomia para acompanhar e participar dos processos educacionais acionados, uma vez que exige do aluno atenção e capacidade autodidata, e o torna protagonista de sua aprendizagem. Em nenhum momento a legislação aborda propostas de EAD para a educação infantil ou para a modalidade da educação especial e, de modo geral, esses alunos foram inseridos nas propostas de ensino remoto emergencial do município de Campinas. Pela reduzida frequência e pouca participação dos alunos, o ensino remoto parece não ter sido suficiente para suprir a falta da escola em suas vidas.

A discussão sobre a eficácia e qualidade da educação a distância é ampla e, no que tange esse momento de pandemia e medidas emergenciais, ela foi uma das opções que os sistemas de ensino adotaram para tentar minimizar os impactos do fechamento das escolas sobre a educação dos estudantes brasileiros.

Saviani e Galvão (2021, p. 4) afirmam que

[...] o quadro que se anuncia para o período pós-pandemia trará consigo pressões para generalização da educação a distância, como se fosse equivalente ao ensino presencial, em função dos interesses econômicos privados envolvidos, mas também como resultado da falta de uma verdadeira responsabilidade com a educação pública de qualidade e, ainda, pela apatia de entidades de classe,

organizações populares e movimentos sociais ditos progressistas que se renderam ao canto de sereia do ensino virtual.

Além do mais, é preciso questionar se essa opção é ou foi capaz de sustentar as relações de ensino e aprendizagem, que extrapolam muito a transmissão de conteúdos, e são permeadas pela afetividade, pelo acolhimento e pela mediação do outro. Com o distanciamento, as crianças não ficaram apenas sem aulas; também perderam essas interações tão importantes no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Especificamente em relação aos estudantes com deficiência, como pensar tais relações no contexto remoto, tendo em vista que historicamente eles foram alijados do acesso ao conhecimento escolarizado?

2.1 A pandemia e a educação para alunos com deficiência: o que revelam os estudos?

Esta seção trará um levantamento bibliográfico das pesquisas brasileiras fundamentadas na teoria histórico-cultural e desenvolvidas sobre a temática da educação de alunos com deficiência na pandemia.

Conforme explicitamos anteriormente, na pandemia, o ensino remoto emergencial foi uma “solução” encontrada na tentativa de mitigar os efeitos da suspensão das aulas. Para Saviani e Galvão (2021, p.3), “o ensino remoto é posto substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita”.

O ensino remoto pode ter contribuído para evitar a ruptura total do vínculo entre a escola e os alunos; no entanto, conforme De Sousa Oliveira Neta, De Menezes do Nascimento e Belém Falcão (2020, p. 32), “todas essas estratégias de efetivação do ensino remoto apresentam limitações para se consolidarem como modelos eficientes de educação, capazes de garantir a todos os estudantes acesso aos conteúdos e atividades propostas pelas instituições de ensino”.

No caso de alunos com deficiência, existe a hipótese de que os impactos tenham sido ainda maiores, pois estes alunos encontraram barreiras no acesso à escolarização nesse período, como apontado por Camizão, Conde e Victor (2021).

Pela revisão bibliográfica, buscamos compreender a visão dos estudos sobre a pandemia e seus impactos no processo de escolarização de alunos com deficiência.

A revisão bibliográfica foi realizada no mês de março de 2023, tendo como fontes de pesquisa a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁵ e o Periódico Horizontes⁶, da Universidade São Francisco.

A escolha do banco de dados da BDTD ocorreu por se tratar de uma fonte científica que agrega resultados de dissertações e teses dos programas de pós-graduação em Educação do país. O periódico Horizontes foi priorizado por ser uma revista Qualis A2 e publicada pelo PPGSS Educação da USF, do qual fazemos parte. Além disso, no final do ano de 2022, este periódico publicou uma seção temática sobre a educação de alunos com deficiência no contexto da pandemia, com artigos resultantes de pesquisas de diferentes regiões do país, conferindo um panorama geral das produções nacionais na temática.

Para as buscas, foram utilizados os descritores “Alunos com deficiência” e “Pandemia” separadamente. Nessa fase, foram definidos os critérios: pesquisas publicadas entre os anos de 2020 e 2023; apenas dissertações (no caso da BDTD). Para seleção dos textos, procedemos à leitura dos títulos, leitura dos resumos, análise panorâmica das dissertações e artigos, conferindo índice e referências bibliográficas, sendo que a temática da educação dos alunos com deficiência na pandemia deveria surgir como foco principal, o que levou à eliminação dos trabalhos que não apresentavam relações com a temática deste estudo.

A quantidade de pesquisas selecionadas em cada uma dessas áreas pode ser verificada nos quadros 1 e 2.

Quadro 1 - Relação descritor / quantidade de pesquisas selecionadas na base da BDTD

Descritor	Número de pesquisas encontradas	Número de pesquisas selecionadas
Alunos com deficiência	37	01
Pandemia	04	01

⁵ <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

⁶ <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes>

Quadro 2 - Relação descritor / quantidade de pesquisas selecionadas na base do Horizontes

Descritor	Número de pesquisas encontradas	Número de pesquisas selecionadas
Alunos com deficiência	06	03
Pandemia	24	03

Fonte: Editorial do volume 40, n.1 (2022) DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1490>

As dissertações selecionadas na BDTD estão descritas no quadro 3.

Quadro 3 - Dissertações publicadas na BDTD entre os anos de 2020 e 2023

Título	Autor(es)	Ano da defesa	Procedência
Processos avaliativos em uma classe do ensino fundamental e no atendimento educacional especializado durante a pandemia	Cunha, Suênia Roberta Ferreira de Carvalho	2021	PPGE / Universidade Federal da Paraíba
Ensino inclusivo em tempos de isolamento social devido a Covid-19: um olhar nos desafios da docência	Fritoli, Silvana Telma de Lima	2022	PPGSSE / Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Os artigos selecionados no Horizontes (ed. 2022) estão descritos no quadro

4.

Quadro 4 - Artigos publicados no periódico Horizontes, ed. 2022

Título	Autor(es)	Data da publicação
Narrativas de professoras de estudantes com deficiência sobre o ensino remoto emergencial em decorrência da pandemia da Covid-19	Laís Cordeiro Rodrigues, Fátima Aparecida Gonçalves Mendes, Daniel Novaes	22/11/2022
O trabalho do professor de Educação Especial na escola pública em tempos de pandemia: o compromisso com o ensino	Izabella Sant'Ana, Débora Dainez, Teresa Cristina Leança Soares Alves	22/11/2022
A educação dos alunos com deficiência no município de Sobral, CE: experiências e desafios em tempos de ensino remoto emergencial	Romária de Menezes do Nascimento, Giovana Maria Belém Falcão, Kátia Maria de Moura Evêncio	21/12/2022
O ensino dos estudantes da Educação Especial na pandemia: estudo da realidade de um município cearense	Ana Paula Araújo Mota, Lauro Araújo Mota, Geandra Cláudia Silva Santos	21/12/2022
Impactos do isolamento social nas crianças em idade escolar	Alessandra Dilair Formagio Martins, Juliana Bergantin Gessoli	23/12/2022

O que as narrativas de crianças com deficiência revelam sobre suas vivências escolares no cenário da pandemia da Covid-19?	Ana Paula de Freitas, Francieli Caroline Pizzi	22/11/2022
--	---	------------

Em sua dissertação, Suênia Roberta Ferreira de Carvalho Cunha (2021) apresentou estudos relativos aos processos avaliativos baseados em uma classe do ensino fundamental e no atendimento educacional especializado durante a pandemia.

Avaliar a aprendizagem dos alunos durante o ensino remoto foi uma tarefa complexa. Segundo a autora, “os instrumentos avaliativos para os alunos com deficiência eram os mesmos dos demais alunos, a diferença estava apenas nas adequações feitas pelas professoras acerca dos conteúdos das apostilas e dos livros do ensino comum” (Cunha, 2021, p.80).

Cada aluno tem suas especificidades, seu ritmo e modo de aprender. Pensar nos instrumentos avaliativos com base nas características funcionais dos alunos é de grande valia. Cunha (Cunha, 2021, p.83) também apontou a pouca adesão ao ensino remoto por parte dos alunos com deficiência:

Apesar de a grande maioria dos alunos participar da “aula” de forma assídua, havia aqueles que não correspondiam à dinâmica adotada pela escola. E por menor que seja a quantidade de alunos que não conseguiam interagir de forma mais pontual, isso não significa que o problema é menor ou pouco significativo, pelo contrário, cada aluno é único e possui seus direitos ao acesso à educação.

Segundo as professoras, essa pouca devolutiva e participação se dava, por vezes, pela falta de acesso (internet, aparelho celular, computador, redes sociais) ou até mesmo pela ausência de apoio da família.

A questão da falta de acesso e tempo disponível para auxiliar as crianças nas atividades é uma das principais causas da pouca participação dos alunos com deficiência no ensino remoto.

É inegável que a falta do acesso às tecnologias e aos recursos tecnológicos durante a pandemia é um dos grandes problemas que circundam a educação de forma geral, inclusive, no modelo de ensino remoto. Entretanto, existem outros problemas que também agravaram e dificultaram tanto a realização do trabalho da escola, pontualmente dos professores, quanto o acesso dos alunos ao conhecimento e aprendizagem. (Cunha, 2021, p.88)

Outro aspecto relevante no processo de ensino/aprendizagem no contexto remoto foi a participação e engajamento das famílias para continuidade desse processo durante a pandemia. A autora trata desse ponto específico afirmando que:

Apesar de entender que o apoio da família para os alunos em formato presencial também é de extrema importância, a pandemia colocou a escola, pontualmente, os estudantes e professores em estreita relação, necessitando o engajamento da família para que, de fato, essa dinâmica escolar aconteça. (Cunha, 2021, p.93)

Os dados apontados permitiram identificar que as diversas implicações do contexto pandêmico e da adoção do ensino remoto refletem-se nos processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, nos processos avaliativos.

A autora cita Sordi, segundo a qual “uma avaliação espelha um juízo de valor, uma concepção de mundo e de educação, e por isso, vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica”. (Sordi, 2001, p. 173, *apud* Cunha, 2021, p.98)

Porém, as narrativas das professoras participantes demonstraram que elas

[...] entendem a avaliação como um processo contínuo e que também utilizam esse conceito para embasar as suas práticas avaliativas, demonstraram um raso conhecimento teórico acerca disso, uma vez que, diante do que foi observado a avaliação na prática acontecia de forma padronizada para os alunos os alunos de forma geral. (Cunha, 2021, p.102)

Em seu trabalho, Cunha procurou elucidar a forma como os processos avaliativos aconteciam no ensino remoto, e concluiu que as atividades propostas eram cobradas como parte da avaliação pedagógica, “embora os critérios e objetivos para avaliar não tenham se tornado visíveis nem durante as observações nem na fala das participantes durante as entrevistas, tampouco atrelados aos diversos instrumentos ditos avaliativos” (Cunha, 2021, p.114).

Silvana Telma de Lima Fritoli (2022) traz importantes contribuições para a compreensão das práticas pedagógicas propostas pelos professores regentes de sala e pelos professores do AEE no ensino remoto.

Sua pesquisa foi quantitativa e os dados obtidos revelaram os motivos da pouca participação dos familiares no processo de aprendizagem dos alunos:

O principal motivo apontado pelos participantes da pesquisa foi a dificuldade dos responsáveis em organizar o tempo em família com uma porcentagem significativa de 71,8% (n=232) de respostas afirmativas. Seguido de pela alternativa que apontava a falta de

capacidade dos responsáveis com 54,5% (n=176) de respostas. (Fritoli, 2022, p.53)

Nesse sentido, a autora ressalta que “a participação dos pais no processo de ensino da Educação Básica é importante em qualquer conjuntura, seja com alunos com ou sem deficiência, mas esta atuação dos responsáveis ficou em evidência devido ao contexto de educação remota” (Fritoli, 2022, p.71)

O trabalho também evidenciou os desafios enfrentados no acesso ao ensino remoto, destacando que o celular, com seus aplicativos de troca de mensagens foi o mais utilizado. De acordo com a autora,

Os resultados apontam que 97% (n=316) dos (as) professores do AEE utilizaram o *WhatsApp*, (aplicativo de mensagens instantâneas) como recurso em suas aulas, dados com significância estatística. Na sequência, a segunda opção mais apontada foi o uso de atividades impressas entregues na escola, com 80,8% (n=261). Outro recurso apontado pela maioria dos(as) docentes foi o uso do *Google Meet*® (Aplicativo para videochamadas) em suas aulas, com 76,2 % (n=246) de afirmativas. (Fritoli, 2022, p.56)

De modo inovador, entre os impactos da pandemia, seu trabalho investigou as consequências do ensino remoto para a saúde mental dos envolvidos. Ela declarou: “a mudança de rotina repentina e o excesso de trabalho podem ocasionar vários efeitos na saúde dos docentes envolvidos com o ensino neste período” (Fritoli, 2022, p.57). E apurou que, entre os transtornos emocionais,

[...] primeiramente temos 69% (223) docentes do AEE que indicaram sentir algum transtorno emocional durante o ensino remoto. A partir desta variável (n=223), a Tabela demonstra as porcentagens estatísticas isoladamente para cada tipo de transtorno. Sendo que o transtorno da ansiedade foi o mais apontado pelos respondentes com 63,5% (205) de afirmativas. O segundo transtorno evidenciado estatisticamente está relacionado ao estresse dos(as) docentes com 51% (n=158), seguido da depressão com 12% (n=41), fobia social com 7,7% (n=25), síndrome do pânico com 7,1% (n=23), e apenas 5% (n=16) afirmaram terem outros sintomas de transtornos emocionais (Fritoli, 2022, p.58).

É importante salientar que, além de todos os transtornos que causou na saúde, na educação, na economia e na vida social, a pandemia deixou sequelas físicas e mentais em várias pessoas.

A pesquisadora também apresentou resultados relativos ao alcance de objetivos pedagógicos alcançados com o ensino remoto. Em seu entendimento, “com relação aos objetivos iniciais propostos para o ensino remoto, 67,2% (n=217)

dos professores afirmaram que estes objetivos não tiveram uma constância em seu propósito e apenas 11,8% (n=38) apontaram o alcance destes objetivos” (2022, p.65).

O número de docentes que acreditam que o ensino remoto alcançou os objetivos é muito inferior ao daqueles que acreditam no contrário. Essa situação também é aferida em outros estudos acerca do tema.

Outro ponto importante que ela registrou foi quanto à percepção dos docentes sobre a efetividade do ano letivo. Ela arrolou informações de que essa foi uma questão polêmica que dividiu opiniões. “No presente estudo, 61,3% (n=198) dos respondentes opinaram em não cancelar o ano letivo de 2020, contrariando 20,1% (n=65) que afirmaram que o ano letivo deveria ser sido cancelado” (Fritoli, 2022, p.76). Para a maioria dos respondentes, “o cancelamento prejudicaria os professores, afetando diretamente a área financeira e trabalhista. Por outro lado, o não cancelamento pode trazer grandes prejuízos para os alunos com deficiência, já que estes necessitam de um atendimento mais proximal” (Fritoli, 2022, p.75-76).

Por fim, ela pondera sobre a aplicação do ensino remoto na educação de alunos com deficiência, afirmando que:

[...] apesar de todos os transtornos que o ensino remoto trouxe para a comunidade escolar, pode-se concluir que os professores, em sua maioria, eram a favor do ensino remoto e não ao cancelamento do ano letivo de 2020, pois se estes alunos com deficiência não tivessem nenhuma assistência neste período, possivelmente teriam uma regressão maior e mais prejudicial (Fritoli, 2022, p.78).

Laís Cordeiro Rodrigues, Fátima Aparecida Gonçalves Mendes e Daniel Novaes (2022) analisaram narrativas de professores de estudantes com deficiência sobre o ensino remoto emergencial decorrente da pandemia da Covid-19. O estudo visou investigar o que narram as professoras a respeito do trabalho pedagógico com alunos com deficiência nesse contexto. O projeto enfocou duas professoras que narram suas experiências de ensino, uma atuante numa instituição especializada em Educação Especial, e outra que atua numa sala de aula regular dos anos iniciais do ensino fundamental. Elas apontam os desafios do ensino remoto e as dificuldades enfrentadas para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência nesse período.

A partir dos relatos e à luz da teoria histórico-cultural, os autores buscaram compreender como as relações sócio-histórico-culturais afetam a constituição dos

sujeitos. Na perspectiva de Vigotski, “[...] afetar o outro diz respeito à relação que se estabelece entre os sujeitos em um espaço social” (Rodrigues; Mendes; Novaes, 2022, p.4).

A professora da instituição especializada apontou as dificuldades enfrentadas por sua aluna na participação nas atividades. Questões como conexão de internet de baixa qualidade, falta de energia em casa, ausência de familiares para auxiliá-la nas atividades, dentre outras, afetaram a organização do trabalho pedagógico e o sequenciamento das tarefas propostas. E para além dessas questões, a professora destacou ainda situações de insegurança da aluna, causadas pela ausência da mãe durante as aulas e conflitos familiares. Rodrigues, Mendes e Novaes salientam que as emoções também afetam o processo de ensino-aprendizagem, e apontam que “o sentimento de insegurança não é dissociado do processo de apropriação dos conteúdos escolares”. (2022, p.11).

A outra professora também compartilhou situações de dificuldades no desenvolvimento do trabalho pedagógico durante o ensino remoto emergencial, especialmente em relação às propostas pedagógicas prescritas pelas redes de ensino, que muitas vezes não fazem sentido para os alunos e são apresentadas como propostas mitigadoras da situação de afastamento da escola.

Na análise dos autores, as narrativas das professoras demonstram que o ensino remoto impactou não apenas o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, mas também suas relações familiares, uma vez que muitos membros da família precisaram assumir o papel de mediadores desse processo. Além disso, apontaram para a importância da escola como “lócus de (trans)formação, de mediação, de trocas, ampliação de valores e conceitos e percepção do espaço ocupado pelos alunos”. (Rodrigues; Mendes; Novaes, 2022, p.19).

O estudo de Izabella Sant’Ana, Débora Dainez, Teresa Cristina e Leança Soares Alves (2022) investigou como professores de Educação Especial organizaram e avaliaram o trabalho pedagógico no ensino remoto emergencial e as condições de trabalho em escolas públicas em um município do interior paulista. As autoras reforçam a hipótese de que o ensino remoto emergencial foi uma alternativa para manutenção dos vínculos entre alunos e escola. No entanto, elas destacam que essa forma de ensino demanda diversos mecanismos que não fazem parte da realidade social brasileira. Para Saviani e Galvão (2021, p.3),

[...] mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial e que iremos abordar, determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.

Essa constatação dos desafios impostos pela pandemia, segundo Sant’Ana, Dainez e Alves, “pode ocasionar graves consequências no processo de ensino-aprendizagem, acirrando a desigualdade educacional” (2022, p.2).

O estudo também ressalta a problemática na adoção da educação a distância, que “tende a restringir o potencial da (medi)ação pedagógica” (Sant’ana; Dainez; Alves, 2022, p.3). Por mediação, no entendimento de Oliveira (1995, p.26), “entende-se que é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. A educação a distância consiste no ensino mediado por tecnologias, onde professores e alunos atuam separadamente, interagindo apenas nos momentos síncronos do processo de ensino-aprendizagem. Na Educação Especial, essa falta de mediação no processo de ensino-aprendizagem pode acentuar ainda mais as desigualdades educacionais, uma vez que esse público-alvo necessita de recursos especiais, de mediações pedagógicas mais constantes e de interações sociais para promoção do seu desenvolvimento, como ensina Vigotski (2021).

Outro ponto importante abordado no estudo foi o trabalho dos professores da Educação Especial no período de pandemia. As pesquisadoras avaliaram as condições de trabalho desses profissionais no contexto do ensino remoto, e levantaram questões sobre as orientações e suporte para organização do trabalho pedagógico especializado remoto, o atendimento pedagógico especializado remoto, e os recursos e estratégias de ensino. De acordo com os dados apresentados, a maioria dos professores respondeu que teve algum tipo de orientação e suporte no planejamento e organização do trabalho pedagógico, e cerca de 20% responderam que não tiveram nenhum tipo de ajuda.

Um dos pontos citados pelas professoras participantes do estudo foi a colaboração e coletividade em prol da aprendizagem dos alunos, o que garantiu

uma avaliação positiva sobre o trabalho desenvolvido, apesar dos desafios e dificuldades enfrentados. Ademais, elas chamaram atenção para a responsabilidade assumida pela continuidade da escolarização e efetiva inclusão no contexto de pandemia.

Na conclusão, as autoras refletem sobre os gestos de resistência pedagógica nos esforços dos docentes, quando reinventam modos de apoiar e criam tantos meios de auxiliar os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiências.

O trabalho de Romária de Menezes do Nascimento, Giovana Maria Belém Falcão e Kátia Maria de Moura Evêncio (2022) abordou experiências e desafios em tempos de ensino remoto emergencial sob a ótica da teoria histórico-cultural, em que buscava compreender como professores de escolas públicas do município de Sobral (CE) vivenciaram o ensino remoto emergencial para estudantes com deficiência, e os desdobramentos dessa situação. A pesquisa, em entrevistas com as professoras, trouxe à tona vários efeitos do ensino remoto emergencial sobre a vida escolar desses alunos. As autoras fazem um breve histórico da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no país, citando os instrumentos legais que a promovem e as políticas públicas implementadas para sua efetivação. No entanto, destacam que o ensino remoto acentuou situações de exclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, uma vez que a maioria deles não teve acesso a essa modalidade de ensino. Depois, estabelecem que “as interações produzidas em meio ao coletivo infantil permitem que a criança desenvolva funções que não seriam possíveis em um ambiente onde tais interações sejam restritas, como no ensino remoto”. (Nascimento; Falcão; Evêncio, 2022, p.6)

Em relação ao ambiente social, tão importante para o desenvolvimento da criança, as autoras ressaltam que os estudantes que tinham no ambiente físico da escola um espaço em que o desenvolvimento acontecia pelas vias cognitiva, motora e social, de repente ficaram restritos ao espaço doméstico. O isolamento social forçou as famílias a adaptarem esse ambiente à nova rotina de convivência e de atividades escolares; a mudança de cenário do espaço doméstico e de papéis dos familiares em relação à educação dos filhos provocou fragilidades emocionais, tanto nas crianças como nos adultos envolvidos.

Os professores, assim como as famílias, tiveram alterações em seus afazeres, rotinas e ambientes domésticos. Foram muitos desafios, como a

dificuldade de lidar com as ferramentas digitais, falta de acesso à internet e equipamentos eletrônicos de qualidade. De acordo com as pesquisadoras, os relatos das professoras indicam como é difícil para alunos, escola e professores a situação provocada pela pandemia, que atingiu frontalmente a educação.

No município de Sobral, segundo suas narrativas, o ensino e acompanhamento pedagógico dos estudantes público-alvo da Educação Especial e o contato com as famílias deles ficaram sob a responsabilidade da professora do AEE. Contudo, espera-se que a inclusão seja responsabilidade de todos da escola, não apenas dos professores desse atendimento. O fato de essa atribuição ter sido delegada à professora do AEE no contexto da pandemia só reforça o caráter excludente do ensino remoto. As autoras reforçam tal afirmação ao declararem que essa exclusão prejudicou os alunos com deficiência em sua participação nas atividades e na garantia do direito à educação.

O artigo de Ana Paula Araújo Mota, Lauro Araújo Mota e Geandra Cláudia Silva Santos (2022) elenca aspectos importantes do ensino envolvendo estudantes da Educação Especial de escolas públicas durante a pandemia naquele município cearense, e busca compreender o desenvolvimento dessa atividade com base nos olhares e relatos de professores, de professores do AEE, de coordenadores escolares e de uma servidora da SME. O trabalho também contemplou o levantamento bibliográfico de estudos realizados no período de 2020 a 2022, publicados no *Google Acadêmico* com o descritor “educação especial e pandemia”.

[...] o uso de ferramentas digitais para comunicação e realização das atividades e dos atendimentos especializados e a elaboração de atividades impressas enviadas às famílias foram os recursos mais utilizados para mediar o ensino dos estudantes da Educação Especial e que a participação das famílias foi decisiva. (Mota; Mota; Santos, 2022, p.3)

Durante a pandemia, entre alternativas de promoção das relações de ensino/aprendizagem, o ensino remoto emergencial foi o mais adotado pelos sistemas de ensino e recomendado nos documentos oficiais. Os sistemas de ensino precisaram reorganizar todos seus setores e avaliar as alternativas criadas para favorecer a participação e aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. No entanto, segundo Mota, Mota e Santos (2022, p.3),

[...] muitas barreiras surgiram e outras foram reforçadas, o que gerou dificuldades na realização das atividades em domicílio, tais como acesso precário ou inexistente à internet, a falta de mediadores

adequados para a consecução das atividades e a difíceis condições de entrega dos materiais didáticos físicos na residência dos estudantes.

Tentando elucidar as questões acerca do ensino dos estudantes com deficiência durante a pandemia, os autores propuseram via *Google Forms* um questionário aos participantes da pesquisa, com questões fechadas e abertas do tipo dissertativas, para obter informações sobre o funcionamento do ensino nos anos de 2020 e 2021.

Os resultados da pesquisa partiram da análise dos questionários organizados em três categorias temáticas:

- 1) orientações e organização do ensino nas escolas durante a pandemia;
- 2) condições para o desenvolvimento do ensino; e
- 3) desenvolvimento do ensino remoto comum e do especializado.

Na primeira categoria,

o município publicou um Decreto nº 0317001, em 17 de março de 2020, suspendendo as aulas presenciais por tempo indeterminado e, no nível federal, o respaldo foi do Parecer nº 05/2020, que propôs a reorganização das atividades acadêmicas com a flexibilização de períodos, dias e horários letivos para a efetivação das aulas, a fim de que os estudantes da Educação Básica não perdessem o ano letivo (Mota; Mota; Santos, 2022).

Tais documentos foram orientadores do trabalho pedagógico desenvolvido na rede pública de ensino, porém, para Mota, Mota e Santos (2022, p.12), “fica explícita a ausência de orientações e da oferta de condições para continuidade das ações pedagógicas que assegurem o direito à educação dos estudantes da Educação Especial, no ensino comum e no AEE”.

Quanto à qualidade das orientações contidas nos documentos, um dos participantes da pesquisa narrou:

[...] deixa muito a desejar. Pode-se dizer que cada escola trabalha com esses estudantes de acordo com as suas possibilidades e características. Boa parte dessa clientela não consegue acompanhar as aulas junto com os outros estudantes, pois estas são realizadas basicamente via *WhatsApp* (Mota; Mota; Santos, 2022, p.13).

A segunda categoria de análise - condições para o desenvolvimento do ensino - foi uma das principais preocupações durante a pandemia. Os sistemas de ensino, gestores educacionais, educadores e famílias tiveram que rever os modos de ensino/ aprendizagem, os tempos, recursos e meios de comunicação entre os

envolvidos, com vistas à manutenção e qualidade das propostas pedagógicas oferecidas.

Os autores do texto apontam que, dentre as condições para o desenvolvimento do ensino, os elementos mais citados foram as ferramentas digitais e a formação docente. Nas respostas ao questionário, os recursos mais referidos foram vídeos, áudios (*WhatsApp*) e jogos com materiais recicláveis.

Os jogos com materiais recicláveis foram uma estratégia utilizada no âmbito do AEE para diversificar a mediação com o uso de ferramentas digitais, que ensejaram o atendimento aos estudantes cujas famílias tinham acesso adequado à internet, aparelhos compatíveis e tempo para organizar o momento de conectividade com a professora (Mota; Mota; Santos, 2022, p.15).

No entanto, os autores destacam que “os prejuízos causados pela falta de acesso à internet e pelos equipamentos inadequados foram recorrentes nas respostas dos participantes, tanto em relação ao trabalho dos professores quanto às famílias dos estudantes” (Mota; Mota; Santos, 2022, p.15).

As famílias tiveram muita dificuldade para lidar com todas as demandas impostas pela pandemia, principalmente no acompanhamento e auxílio às crianças nas atividades escolares. Além dos afazeres domésticos, do trabalho e do cuidado com as crianças, precisaram mediar seu processo educativo. Segundo os autores,

[...] as demandas exigiam mais do que possuir um celular ou computador, era necessário ter equipamentos que suportassem uma transmissão mais longa e o envio e recebimento de vídeos e textos, bem como uma internet com alta velocidade que possibilitasse chamadas de áudio e vídeo (Mota; Mota; Santos, 2022, p.15).

Das respostas dos participantes também foi possível inferir que tiveram pouco apoio e/ou subsídio do sistema de ensino para o enfrentamento do ensino durante a pandemia. A resposta de um coordenador pedagógico era clara: “os docentes estão basicamente sustentando o ensino remoto [...] Os professores têm encontrado mais ajuda junto aos colegas e gestores do que junto ao poder público” (Mota; Mota; Santos, 2022, p.16).

Quanto à formação dos professores, que precisaram rever suas práticas pedagógicas, adquirir novos conhecimentos e habilidades técnicas para poder usar equipamentos e ferramentas digitais exigidos pelo ensino remoto, Mota, Mota e Santos (Mota; Mota; Santos, 2022, p.17) analisaram: “além de dispor dos recursos

adequados, era necessário dominá-los para poder usá-los e atender às novas demandas didático-pedagógicas”.

Na terceira e última categoria, desenvolvimento do ensino remoto comum e do especializado, os autores atestam que o ensino remoto foi a alternativa mais viável para continuidade do processo de escolarização dos estudantes. Contudo, dentre tantas limitações e incertezas, “organizar e realizar o ensino para os estudantes da Educação Especial mostrou-se muito desafiante” (Mota; Mota; Santos, 2022, p.18).

As respostas dos participantes, professores da Educação Especial, convergem para a constatação de uma centralidade para pensar, decidir e agir sobre as ações didáticas voltadas para os estudantes da Educação Especial. A resposta de um professor do AEE reflete a dificuldade de articulação entre os professores de sala de aula e os da Educação Especial para atender aos estudantes da Educação Especial: “essa articulação está fragilizada. Na minha realidade, o acompanhamento aos estudantes do AEE está basicamente sob minha responsabilidade (Mota; Mota; Santos, 2022, p.19).

A análise dos autores indica que os documentos oficiais com orientações sobre a manutenção do ensino no período da pandemia não foram esclarecedoras e nem apresentaram propostas específicas direcionadas aos estudantes da Educação Especial; que as famílias tiveram muita dificuldade no acesso aos equipamentos e à internet, o que prejudicou a garantia da participação dos estudantes no AEE; e que há necessidade de formação continuada de professores para compreenderem e conhecerem as deficiências e o contexto de vida dos estudantes e suas famílias, de modo a refletir, atuar e interferir na aprendizagem escolar desses estudantes.

Alessandra Dilair Formagio Martins e Juliana Bergantin Gessoli (2022) estudaram os impactos do isolamento social nas crianças em idade escolar.

A pesquisa foi realizada durante a pandemia. Como instrumento de coleta de dados, foi disponibilizado questionário online pela plataforma *Google Forms* a pais e/ou responsáveis por crianças de até 07 (sete) anos. A análise dos dados se deu à luz da Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano.

A falta de interação com o outro no meio social e o convívio em excesso com os familiares, segundo as autoras, destravaram situações de estresse nas crianças, levando-as a desenvolver irritabilidade, nervosismo, ansiedade, problemas com a alimentação e o sono. Elas argumentam que “o ambiente influencia a saúde social e

emocional da criança, e deve proporcionar bem-estar, favorecer seu desenvolvimento normal” (Martins; Gessoli, 2022, p.8).

No isolamento social, “as crianças ficaram expostas a vários tipos de cargas negativas, como ambiente doméstico modificado, medo do novo vírus e alteração na rotina, e não podiam mais frequentar a escola nem mesmo visitar parentes e amigos” (Martins; Gessoli, 2022, p.6).

Além disso, o estudo também salienta que,

a situação de isolamento social trouxe consigo uma série de consequências que podiam impactar na vida das pessoas como um todo, especialmente na vida das crianças, devidas não somente ao distanciamento social, mas também a alterações de rotina e formas de relações e às consequentes dificuldades de adaptação (Martins; Gessoli, 2022, p.9).

Os dados coletados apresentaram os seguintes resultados:

- dos 44 participantes (pais ou responsáveis), 42 afirmaram ter recebido informações referentes à pandemia e apenas 02 disseram que não receberam;
- 35 crianças tiveram efetivo afastamento do convívio familiar e 09 não se afastaram dos familiares;
- 40 crianças possuem acesso à internet e 04 não têm acesso;
- das 40 que têm acesso, 16 continuaram motivadas no aprendizado escolar e 28 perderam o interesse após o início do ensino remoto.

Quanto ao comportamento das crianças, a maioria dos participantes apontou alterações, e as mais destacadas foram: irritabilidade, ansiedade, tédio, nervosismo e transtornos alimentares (falta ou excesso de apetite). Os pais/responsáveis também relataram regressão no comportamento das crianças, como voltar a chupar chupeta e usar fraldas. A maioria dos pais/responsáveis também afirmou que as crianças não se adaptaram à nova rotina de estudos e da casa. Sobre as brincadeiras, a maioria das respostas revelou que as crianças não perderam o interesse pelo brincar, mas as brincadeiras mais citadas foram assistir televisão e utilizar celular ou tablet. Outro fato importante é que a maioria das crianças apresentou mais dificuldade em lidar com regras.

De maneira análoga ao comportamento das crianças, as famílias também modificaram seus comportamentos durante o isolamento social. As autoras destacam que as alterações na rotina e nas relações, decorrentes do isolamento, acarretaram mudanças comportamentais nos membros da família,

independentemente de qual posição ocupassem. Os pais/responsáveis também relataram irritabilidade, impaciência, ansiedade e preocupações. Segundo as autoras, a maioria das crianças presenciou essas mudanças no comportamento dos familiares ou compartilhou delas.

Assim, as autoras chegaram às seguintes conclusões: a maioria das crianças apresentou alguma alteração de comportamento e essas alterações foram devidas principalmente à alteração na rotina das crianças e à alteração no comportamento dos pais, mais sobrecarregados de tarefas e, em consequência disto, mais irritados, impacientes e nervosos.

Através das narrativas de crianças, Ana Paula de Freitas e Francieli Caroline Pizzi (2022) buscaram compreender o sentido de suas vivências no contexto do ensino remoto emergencial. As crianças narraram memórias escolares sobre os amigos, professoras, brincadeiras na escola, e falaram sobre as atividades que realizavam no ensino remoto.

[...] como um relato de vida, as narrativas possuem grandes potencialidades, pois é a partir delas que as crianças fazem suas reflexões, e estas dão origem ao material mais adequado para compreender a vida das crianças por seus próprios olhares e palavras, e ainda reconhecê-las como atores sociais. (Freitas; Pizzi, 2022, p.4)

As pesquisas que envolvem narrativas com crianças são encaminhadas de forma diferente daquelas com adultos. Com as crianças é preciso criar um ambiente lúdico, específico para que se sintam confortáveis e seguras para narrar suas vivências. De acordo com as pesquisadoras, “escutar suas experiências escolares muito contribui para os avanços da educação e da pesquisa educacional” (Freitas; Pizzi, 2022, p.5).

O trabalho também buscou entender quais sentidos as crianças atribuem ao espaço escolar; as narrativas indicaram um lugar para aprender e estudar, mas também um espaço para brincadeiras com os amigos. Contudo, no contexto do ensino remoto, esse sentido ficou no esquecimento, estando as crianças afastadas da escola e sem convívio com os amigos. As autoras citam a percepção de Souza e Dainez (2021, p. 9, *apud* Freitas; Pizzi, 2022, p.15) de que “a criança vê-se ocupando o lugar de aluno na escola e associa o ensino a esse ambiente”. É assim que as crianças percebem o ensino e a aprendizagem só acontecendo na escola. Então, como explicar para uma criança que subitamente ela terá que estudar em

casa e por um celular ou outro equipamento eletrônico? Como explicar-lhes que não terão mais os amigos para brincar, o lanche coletivo, o parquinho...?

A pandemia trouxe todos esses desafios para professores, alunos e seus familiares de transformar suas casas em “miniescolas” para atender as necessidades de continuidade do ensino e aprendizagem. Uma constatação importante das pesquisadoras foi quanto ao necessário protagonismo das famílias na educação escolar dos filhos: muitas famílias não tinham condições de acompanhar os alunos nas atividades propostas devido a diversos fatores, entre os quais a pouca escolarização, o acúmulo de tarefas de casa e a pouca habilidade com tecnologias. Além desses desafios, as narrativas das crianças mostraram que não havia interação entre a professora e as crianças, que o contato com elas se resumia à entrega de atividades impressas. Interagiam apenas com a professora do AEE.

As autoras trazem ainda apontamentos da teoria vigotskiana, que defende que não há indivíduo sem sociedade, não há intrapsíquico sem interpessoal, tampouco há orgânico sem simbólico: para se desenvolver, o indivíduo precisa interagir com o outro; a participação no contexto sociocultural propicia as experiências e vivências necessárias ao desenvolvimento individual.

As narrativas permitiram às pesquisadoras identificarem que, no contexto do ensino remoto emergencial, as crianças narradoras não tiveram oportunidades significativas de aprendizagem, e tampouco tinham momentos de interação com pares e professores.

2.1.1 Sobre os achados nas pesquisas

Todas as pesquisas apresentadas remetem a problemas na educação de alunos com deficiência, especificamente aqueles enfrentados pelos envolvidos no processo de escolarização desses estudantes no período da pandemia da Covid-19.

No início do século 20, Vigotski (2021, p.28) já constatava que “nossa escola especial, ao invés de retirar a criança de um mundo isolado, costuma desenvolver nela hábitos que conduzem a um isolamento maior, acentuando sua separação”. Trata-se de exclusão do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência; situação que foi reforçada no ensino remoto emergencial.

Além dos problemas de acesso à internet, da formação precária dos professores na lida com as ferramentas digitais, das alterações na rotina e

comportamento das crianças e seus familiares, dos problemas socioeconômicos, ainda restam os problemas emocionais gerados pela pandemia, que podem causar danos irreparáveis ao desenvolvimento das crianças.

Os estudos de Cunha (2021), Fritoli (2022), Mota, Mota e Santos (2022), por exemplo, revelaram a pouca participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias no ensino remoto.

Os estudos de Sant'Ana, Dainez e Alves (2022), Nascimento, Falcão e Evêncio (2022), e de Rodrigues, Mendes e Novaes (2022) apontaram as condições de trabalho e os desafios enfrentados pelos professores durante a pandemia.

O estudo de Martins e Gessoli (2022) revelou os impactos do isolamento social nas crianças e as alterações de comportamento delas e de seus familiares no contexto pandêmico.

O estudo de Freitas e Pizzi (2022) revelou a percepção das crianças sobre suas vivências no ensino remoto.

A análise desses trabalhos acerca da educação dos alunos com deficiência na pandemia trouxe contribuições e reflexões sobre os aspectos que envolveram a escolarização desse alunado no cenário pandêmico, e sinaliza para os possíveis desafios que a retomada do ensino presencial terá que enfrentar nos próximos anos. Desse modo, convergem com a questão investigativa e com o que foi proposto no presente estudo.

3 METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa e assume os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural.

A abordagem de Vigotski acerca do desenvolvimento humano está profundamente entrelaçada com sua metodologia investigativa. Esta investigação está relacionada à sua busca persistente de enquadramento e compreensão do problema da consciência. A incansável busca do autor por uma explicação plausível das bases materiais das funções psíquicas especificamente humanas permeia seu trabalho teórico, prático e empírico nos campos da psicologia e da educação. Nessa sua busca, a sociogênese e a mediação semiótica, tomadas inicialmente como hipóteses investigativas, tornam-se princípios explicativos. (Smolka *et al.*, 2021, p. 1)

O método de investigação assumido por Vigotski fundamenta-se na abordagem materialista dialética da análise da história humana. De base marxista e aprofundada por Engels, esta abordagem trata da evolução humana com base histórica, diferentemente da evolução biológica tratada por Charles Darwin. Vigotski enfatizou que “o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie, e assim deve ser entendido”. (Vigotski, 2007, p.62)

Em suas investigações, buscava analisar os processos no desenvolvimento psicológico, compreendendo a origem, não os objetos derivados desse desenvolvimento. Para ele, “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético”. (Vigotski, 2007, p.68).

Vigotski (2007) elaborou alguns princípios metodológicos. Ao considerarem suas contribuições para a pesquisa em educação, Smolka *et al.* (2021) esclarecem que

[...] são quatro princípios: 1) estudar processos e não objetos estáticos; 2) buscar explicações de tais processos, não meras descrições; 3) buscar a essência do fenômeno, além da aparência superficial e 4) estudar os processos em movimento, ou seja, provocar mudança e desenvolvimento [...] essa perspectiva teórico-metodológica tornou-se frutífera ao sustentar trabalhos de pesquisa que vinculam o problema geral do desenvolvimento humano às práticas culturais, políticas e educacionais, abrindo novas possibilidades de atividade humana e práxis. (Smolka *et al.*, 2021, p.1-2)

Nesta investigação, assumimos tais princípios metodológicos para desenvolver o estudo no contexto de uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas, uma cidade relevante do interior paulista.

A política de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME - Campinas) é organizada na perspectiva da educação inclusiva, conforme o disposto na PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 2008) e na Lei 13.146/15 (Brasil, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Esses dois documentos legais indicam o acesso, permanência, participação e construção de conhecimento pelos alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns de escolas regulares.

De acordo com os dados do Sistema Integre de Campinas (2021c), as 209 escolas da Rede Municipal de Educação tinham, em outubro de 2020, 1.356 alunos desse público matriculados, conforme quadro 5 a seguir:

Quadro 5 - Número de alunos público-alvo da educação especial, matriculados nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas de 2012 a 2020

Ano	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Matrículas	771	641	557	726	951	1073	1127	1335	1356

*Dado do Sistema Integre de 30/10/2020 (<https://integre-master.ima.sp.gov.br/>)

Esse quadro revela o número crescente de matrículas de estudantes com deficiência na rede de ensino do município. São dados importantes para que a rede possa planejar, formular e propor ações e reflexões para efetiva inclusão desses estudantes. No entanto, garantir a universalidade do acesso não é suficiente; é preciso garantir também a qualidade da permanência desses estudantes nas escolas da rede, o que, a nosso ver, significa a garantia de acesso ao conhecimento escolar produzido pela cultura humana.

3.1 A Educação Especial no município de Campinas: perspectivas e desafios

No site da Secretaria de Educação de Campinas, encontram-se as informações sobre a organização da Educação Especial no município. Surgiu em 1991 a preocupação com a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede de ensino de Campinas. Foi quando a SME instituiu um grupo de professores para organizar a educação desses alunos no contexto das classes comuns.

A rede buscou romper com a concepção de deficiência baseada no modelo médico, na visão tradicional de que a deficiência estava na pessoa, passando a assumir os pressupostos da concepção social da deficiência, mirando no rompimento das barreiras que impõem desvantagens sociais às pessoas com deficiência:

Essa visão humaniza as relações e abre outros caminhos para a Educação Especial que prioriza a avaliação pedagógica das barreiras no contexto da escola, assim como propõe ações para eliminação das mesmas, investindo nas possibilidades e potencialidades de cada aluno... (Campinas, 2020d, p.25)

Em 1993, a rede implantou o serviço de apoio especializado realizado por meio do professor itinerante, que devia dinamizar o processo de integração dos alunos com deficiência intelectual em classes comuns de duas escolas de educação infantil (EI). Esse profissional deveria atender às necessidades educacionais especiais desses alunos, e oferecer suporte técnico e pedagógico à equipe escolar. Foi um serviço importante para promover a aprendizagem e inclusão desses alunos e apoiar os profissionais das escolas, possibilitando-lhes a reflexão sobre os conflitos e dificuldades decorrentes de sua própria prática pedagógica.

O objetivo principal da criação desse serviço era promover mudanças significativas nas posturas discriminatórias dos professores frente à pessoa com deficiência, e nas implicações de seu acesso à classe comum, com o propósito de construir uma escola inclusiva.

Em vista disso, era essencial conhecer as necessidades dos envolvidos no processo de inclusão, principalmente dos professores, para, a partir desse levantamento, pensar na elaboração de um plano de formação continuada que pudesse instrumentalizá-los com conhecimentos da área de educação especial na conscientização sobre seu papel como multiplicador desse novo conhecimento e para maior segurança de ações no contexto de trabalho.

Com base na Política Nacional de Educação Especial (SEESP/MEC, 1994), na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e na Resolução no 2/2001 (CNE/CEB/BRASIL, 2001), o alunado a ser atendido pela Educação Especial é:

[...] aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos, no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade, requer recursos pedagógicos e educacionais específicos. [...] alunos com necessidades educacionais especiais, classificam-se em: alunos com deficiência (mental, visual, auditiva, física e múltipla) e com condutas típicas (problemas de conduta) e os de altas habilidades (superdotados). (Brasil, 1994)

Para efetiva inclusão nas práticas escolares, as ações da Educação Especial na SME/Campinas perpassam todos os níveis de ensino, como expresso nas Diretrizes Curriculares do município:

as Diretrizes Curriculares da RMEC alinhadas aos documentos federais, definem a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva como uma modalidade da educação básica que permeia todas as etapas e níveis de ensino. Articulada aos projetos pedagógicos das unidades, a Educação Especial busca garantir as condições para o direito de todos à educação, ao pleno acesso e permanência deste alunado na escola, bem como à participação em todas as atividades inseridas neste contexto, desenvolvendo-se articulada e transversal à classe comum da escola regular e não na forma substitutiva (Campinas, 2020d, p.24).

A atuação na Educação Especial demanda profissionais com licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial ou Curso de licenciatura plena em Pedagogia com especialização, mestrado ou doutorado em Educação Especial. O quadro 6 abaixo traz as especificações desses profissionais, além da formação e atribuições de cada um.

Quadro 6 - Profissionais que atuam na educação especial

PROFISSIONAL	FORMAÇÃO	ATRIBUIÇÕES
Professor(a) regente	Licenciatura em Pedagogia	O exercício da regência de sala envolve articular, planejar e desenvolver ações para uma turma pela qual é responsável nas diversas áreas do conhecimento. O professor dos anos iniciais conduz o processo de ensino, assumindo a responsabilidade pela organização das aulas e do planejamento que elabora. Também é responsável pelas decisões e escolhas sobre as tarefas a realizar, o tipo de atividades a priorizar e a avaliação do processo educativo.
Professor(a) de Educação Especial	Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Educação Especial ou Pós-graduação em Educação Especial	Identifica as necessidades, estabelece objetivos, propõe ações e procedimentos que favorecem o aprendizado; indica recursos materiais, humanos e estratégias necessárias às especificidades dos alunos em conjunto com a equipe educativa da escola; acompanha o aluno em sala de aula e demais espaços educacionais em conjunto com o professor regente, em momentos pontuais conforme a necessidade identificada pela equipe escolar; colabora para a formação continuada da equipe da UE sobre educação especial realizada nos espaços dos tempos

		pedagógicos, conforme as necessidades e especificidades dos alunos; encaminha o aluno para as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da SME quando for avaliado como necessário; viabiliza parcerias com a rede de serviços, a família e a comunidade que atuam com o aluno fora do âmbito escolar; aponta, sugere recursos e adapta materiais específicos ao processo educativo na escola, utilizando recursos adequados; atende o público-alvo da Educação Especial em domicílio, quando necessário.
Professor(a) de apoio	Licenciatura em Pedagogia	O professor de apoio acompanha o aluno com deficiência em todos os locais dentro do ambiente escolar, devendo auxiliá-lo também no cumprimento de atividades de sala de aula de acordo com as orientações do professor.
Cuidador(a)	Ensino médio	<p>Garante o acesso e deslocamento do aluno com deficiência em todo o ambiente escolar;</p> <p>Fica a postos para executar, quando solicitado, as seguintes funções:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oferecer e auxiliar o aluno com o lanche; - Acompanhar ao banheiro e auxiliar na higiene íntima, troca de fraldas, vestuário; - Executar com segurança as manobras posturais, de transferência e locomoção, com o conhecimento necessário ao desempenho da função; - Deslocar e movimentar corretamente e com segurança o aluno para a realização das atividades escolares externas à sala de aula, dentro dos limites da escola; - Acompanhar o aluno no horário do intervalo, auxiliando na alimentação, higiene e interação com os demais alunos; - Sempre que necessário, comunicar à gestão da instituição de ensino ocorrências de qualquer natureza relativas ao aluno; - Junto com o professor, receber o aluno na entrada e entregá-lo ao responsável no término da aula; - Caso necessário, fazer a contenção do aluno de forma adequada e segura para todos os envolvidos; - Seguir orientações do(a) Professor(a) do AEE e do(a) professor(a) da sala regular, para conhecer as necessidades dos alunos e auxiliá-los nas atividades, sejam nas áreas externas ou na sala de aula. Participar de reuniões promovidas pela instituição de ensino quando convocados.

Fonte: a pesquisadora

O professor de Educação Especial “oferece suporte especializado e articula os processos inclusivos para o público-alvo da educação especial na escola, sendo parte de um coletivo de professores onde cada um e todos são responsáveis pelos processos pedagógicos da unidade educacional” (Campinas, 2021c, p.9).

Esse profissional atende aos alunos, professores e famílias desses alunos, e sempre promove ações por uma educação inclusiva em atividades e intervenção

pedagógica que visem sanar dificuldades de aprendizagem desses estudantes. Participa ativamente das reuniões pedagógicas, agregando conhecimento e propondo atividades que favoreçam a participação de todos no processo educativo e na elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico da escola. Busca, de forma dinâmica, apresentar as legislações pertinentes, relativas aos direitos e garantias das pessoas com deficiência.

A SME esclarece que o trabalho do professor de educação especial,

[...] tem como eixos principais: identificar as necessidades, estabelecer objetivos, propor ações e procedimentos que favoreçam o aprendizado; indicar recursos materiais, humanos e estratégias necessárias às especificidades dos alunos em conjunto com a equipe educativa da Unidade Educacional (UE); acompanhar o aluno na sala de aula e demais espaços educacionais, em conjunto com o professor regente, em momentos pontuais, de acordo com a necessidade identificada pela equipe escolar; colaborar com a formação continuada da equipe da UE sobre Educação Especial realizada nos espaços de tempos pedagógicos, conforme as necessidades e especificidades dos alunos; encaminhar o aluno para as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da Secretaria Municipal de Educação (SME) quando for avaliado como necessário; viabilizar as parcerias com a rede de serviços, com a família e comunidade que atuam com o aluno fora do âmbito escolar; apontar, sugerir recursos e adaptar materiais específicos quando necessários ao processo educativo realizado na escola, utilizando recursos específicos; atender de forma domiciliar, quando necessário, o público-alvo da Educação Especial (Campinas, 2021c, p.9).

A rede também oferece aos alunos com deficiência o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recurso Multifuncional (SRM) no contraturno da escola, e conta com parcerias fundamentais para a oferta de programas complementares de Educação Especial por meio do AEE e serviços complementares no âmbito das terapias especializadas.

Além dessas ações, em 2020, a SME apresentou o Caderno Curricular Temático: narrativas sobre Educação Especial nas escolas da rede municipal de ensino de Campinas. O trabalho resgata a trajetória histórica da educação especial e apresenta as diversas vozes e narrativas que evidenciam o trabalho pedagógico realizado pelos profissionais empenhados cotidianamente na construção de uma educação de qualidade. Na parte final, o Caderno traz narrativas de práticas curriculares voltadas a propiciar condições de aprendizagem a todos, que valorizam as diversas formas de aprender e são pensadas a partir da realidade das escolas.

Esses saberes/fazerem registrados no Caderno

[...] foram elaborados a partir da realidade e especificidade das escolas e de todas as instâncias da RMEC, que desde 1989, têm assumido a partir de grande parte de seus profissionais como uma perspectiva política e pedagógica promover o acesso à classe comum aos alunos público-alvo da Educação Especial (Campinas, 2020d, p.17).

O Caderno ressalta que, nos últimos anos, houve um aumento significativo no número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial na classe comum, inclusive de casos de deficiências graves, que antes não chegavam até a escola. De acordo com o texto,

esse cenário se materializa em um contexto nacional em que se ganha espaço e força a política de educação inclusiva, cujos principais marcos orientadores e legais são a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 7 de janeiro de 2008 (PNEEPEI/08), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 25 de agosto de 2009 e a Lei 13.146/15 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI-2015) que defendem que todos os alunos estejam na classe comum, com projetos pedagógicos inclusivos e, quando necessário, acompanhados por serviços e recursos especializados (Campinas, 2020d, p. 18).

O material reforça que, “além do acesso, é necessário garantir aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e AH/superdotação a permanência e a participação nas práticas culturais da/na escola e a construção de conhecimentos” (Campinas, 2020d, p.18).

É preciso olhar para o trabalho pedagógico e para a reorganização dos currículos escolares, incorporando neles o respeito à diversidade de sujeitos presentes na escola e rompendo com as formas padronizadas de construção de saberes, abrindo-se para novas formas que contemplem a inclusão de todos no processo ensino/aprendizagem. A escola precisa se organizar para o enfrentamento das barreiras existentes à inclusão, promovendo a elaboração e apropriação de conhecimentos pelos profissionais, com estudo, discussão, compartilhamento de fazeres, entre outras possibilidades formativas e orientadoras.

Esses Grupos de Estudo e Trabalho têm sido fundamentais no suporte, orientação, compartilhamento de saberes/fazeres, elaboração e registro de práticas curriculares inclusivas, além de articularem ações formativas, promovendo diálogos e discussões acerca dos conhecimentos e reflexões necessárias para atuação com a Educação Especial. Deve-se considerar que a rede tem buscado caminhos e

atuado na perspectiva da inclusão de todos os alunos em ações e reflexões acerca da temática.

3.2 A escola: caracterização da estrutura física

A presente pesquisa foi realizada no contexto de uma escola da rede pública municipal de Campinas, no Estado de São Paulo, no período de fevereiro a dezembro de 2021. A escola é frequentada por alunos do 1º ao 5º (primeiro ao quinto) ano do ensino fundamental no período da tarde, e por alunos do 6º ao 9º (sexto ao nono) ano do ensino fundamental no período da manhã, agrupados em salas com média de 30 alunos.

Na época da pesquisa, constavam em seus arquivos 558 alunos matriculados, sendo 36 estudantes com deficiência e carentes de apoio especializado (professor da Educação Especial, professor de apoio e/ou cuidadores).

A instituição apresenta um espaço amplo, organizado para oferecer um ensino de qualidade em ambiente acolhedor onde, além de ampliar múltiplos interesses socioeducativos, facilita e favorece a socialização entre os estudantes e os membros da comunidade escolar. O bairro onde fica conta com pessoas, em sua maioria, de classe social menos favorecida economicamente, dependentes do ensino público para garantir a seus filhos o direito à educação. A escola conta com dez salas de aula, secretaria, dois refeitórios (um interno e um externo), cozinha, biblioteca e sala de informática, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), oito banheiros internos para alunos, dois banheiros para professores e funcionários, duas salas de gestão escolar, sala de professores, sala de almoxarifado, quadra coberta com sala de equipamentos, quatro banheiros externos para alunos, parque infantil, e estacionamento para professores e funcionários com vagas para doze carros. No quadro de funcionários da escola constam: diretora, vice-diretora, secretário, auxiliar administrativo, inspetora de alunos, bibliotecária, doze professores dos anos finais do ensino fundamental, dez professores dos anos iniciais do ensino fundamental, cinco professores especialistas (de inglês, artes e educação física), dois professores de Educação Especial, além de uma equipe de funcionários terceirizados dos setores de segurança, cozinha e limpeza. O portão de entrada dá acesso a um pátio pequeno descoberto. À direita, há uma grande quadra

coberta: esses espaços são utilizados pelos alunos para recreação e prática de esportes. A partir desse portão existe uma rampa à esquerda que dá acesso ao refeitório, à cozinha, secretaria e salas da gestão escolar, sala de professores, biblioteca e banheiros dos professores e dos funcionários. Do lado direito estão as salas de aula e os banheiros dos alunos. No centro, há um jardim com plantas e flores, por onde os alunos passeiam nos intervalos das aulas.

Essa escola pertence ao Núcleo de Ação Educativa Descentralizada Sudoeste (Naed/Sudoeste). Os Naeds têm por objetivo assegurar a descentralização e implementação das políticas educacionais na rede municipal de ensino. As equipes gestoras dos Naeds são dirigidas por profissionais de educação atuantes na região, compostas por supervisores educacionais que devem atuar de forma participativa, acompanhando, assessorando e assegurando o cumprimento das ações cotidianas das unidades educacionais do Sistema Municipal de Ensino de Campinas.

Escolhi⁷ esta instituição para a realização deste estudo, principalmente por ser uma escola da rede com número expressivo de alunos com deficiência (38 - trinta e oito) incluídos nas salas de aulas regulares, e também por ter sido professora da escola até o final do ano de 2022, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental.

3.3 Participantes do estudo

Convidei para participar do estudo duas professoras regentes de sala com alunos com deficiência (Paula e Diana), o professor da Educação Especial (Paulo), dois familiares dos alunos (Rose e Marta) e dois alunos da Educação Especial (Superman e Jack). A escolha dos participantes foi devida ao fato de esta pesquisadora compor a equipe docente da instituição e conviver com eles (alunos e professores participantes) no cotidiano escolar. Todos aceitaram, porém, a professora Paula não participou por ter entrado em licença médica e o aluno Jack decidiu não participar do estudo, pois no momento da entrevista não quis conversar com a pesquisadora. Então, realizei o estudo com a participação da professora Diana, o professor Paulo, as mães Marta e Rose e o aluno Superman (todos nomes

⁷ Nesta dissertação, optamos pela escrita na primeira pessoa do plural, exceto para o relato do trabalho empírico.

fictícios). Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Confidencialidade, redigidos segundo a legislação brasileira (Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde).

Segue o quadro 7 com informações sobre os participantes da pesquisa.

Quadro 7 - Participantes da pesquisa

NOME	IDADE	FORMAÇÃO
Diana	28	Licenciada em Pedagogia, professora do 2º ano do ensino fundamental.
Paulo	36	Licenciado em Filosofia e Pedagogia. Doutorando pela UFRS, professor de educação especial.
Superman	08	Aluno do 3º ano do ensino fundamental diagnosticado c/ deficiência motora
Marta	38	Estudante de Serviço social, mãe do aluno Superman
Rose	42	Secretária, mãe do aluno Jack

Fonte: a pesquisadora

Aos 8 anos de idade, Superman apresenta laudo médico de Hidrocefalia emitido pela Casa da Criança Paralítica de Campinas, com mobilidade reduzida e semidependência para as atividades da vida diária. A mãe relatou que ele também apresenta a Síndrome de Dandy-Walker⁸, qualificada como outras malformações congênicas do cérebro, mas não apresenta deficiência intelectual.

Sua professora informou que ele se comunica bem, com clareza, lê e escreve com autonomia, compreende conceitos e tem um raciocínio lógico típico das crianças de sua idade. O professor Paulo, que o acompanha, informou que ele caminha com certa dificuldade, mas utiliza uma palmilha especial que ajuda na melhora de sua mobilidade. Além disso, uma vez por semana pratica pilates e faz fisioterapia na Casa da Criança. No ano de 2021, no retorno ao ensino presencial, ele não tinha um professor de apoio na sala de aula, apenas uma cuidadora que atua fora da sala de aula, mas como ele se alimenta e faz a higiene com autonomia, dispensava a intervenção dela, participante apenas em situações específicas (subir degraus, entrar no transporte escolar, levar a mochila).

Embora Jack não tenha participado diretamente do estudo, inserimos as informações sobre ele, por sua mãe ter sido uma das entrevistadas. Jack tem

⁸ Conforme Fonseca *et al.* (2017, p. 1) “A malformação de Dandy-Walker inclui a agenesia completa ou parcial do *vermis cerebelar*, dilatação cística do quarto ventrículo e alargamento da fossa posterior com deslocamento dos seios laterais”. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/RFCMS/article/view/23278>

diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), com laudo médico inserido em seu prontuário de aluno. Ele estava no primeiro ano no início da pesquisa. De acordo com a professora Diana, que foi sua professora no primeiro e segundo anos do ensino fundamental, ele lê e escreve textos simples (a mãe narrou que ele aprendeu a ler através de jogos e brincadeiras no computador), se comunica e interage bem com os colegas da turma e participa ativamente das atividades propostas por ela e pelos outros professores (de arte e de educação física). Na sala de aula, conta com a mediação de um professor de apoio que, junto com Diana, acompanha seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Seu prontuário reporta a informação de restrição alimentar (a mãe confirmou que é bem restrita), pois ele só come o lanche que traz de casa e, no caso dele, a escola teve que abrir uma exceção, porque é proibida a entrada de alimentos de fora da escola).

3.4 Procedimentos de construção e análise de dados

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo comitê de ética, Certificado de Apresentação de Apreciação Ética CAAE: 49175121.80000.5514, agendei uma primeira reunião via *Google Meet* com os prováveis participantes - professoras regentes, professor de educação especial, alunos com deficiência e seus familiares - com o intuito de convidá-los a se envolverem na pesquisa.

Essa primeira reunião aconteceu no dia 26 de outubro de 2021 e durou 21 minutos. Na ocasião, apresentei um resumo do tema, dos objetivos e procedimentos metodológicos. Todos aceitaram o convite e os termos éticos foram assinados na escola, pessoalmente.

Como instrumentos para a construção de dados, realizei entrevistas narrativas *online* pelo *Google Meet* e por gravador de voz via celular entre dezembro de 2021 e dezembro de 2022. As entrevistas narrativas aconteceram de forma síncrona, via plataforma digital *Google Meet*, previamente agendadas com os participantes e gravadas com o recurso da plataforma para posterior transcrição. Apenas uma entrevista aconteceu de forma presencial, com gravação de áudio via gravador de voz pelo celular, com o professor Paulo. Isso se deveu ao fato de havermos realizado a entrevista pelo *Google Meet*, mas acidentalmente, termos esquecido de gravá-la. Como trabalhávamos na mesma escola, sempre trocando ideias e informações a respeito de Jack e Superman, a entrevista foi presencial.

As entrevistas foram agendadas previamente com cada um dos participantes, conforme sua disponibilidade.

No quadro abaixo constam os participantes da pesquisa, o meio utilizado para cada entrevista, e a data e duração de cada encontro.

Quadro 8 - Datas, tempos e meios de realização das entrevistas narrativas

Nome do participante	Data do encontro	Tempo de duração do encontro	Meio utilizado para o encontro
Diana	02/12/2021	23m05s	Remota - <i>Google Meet</i>
Paulo	13/12/2022	16m33s	Presencial, na escola.
Marta	02/12/2021	45m10s	Remota - <i>Google Meet</i>
Rose	07/12/2021	57m21s	Remota - <i>Google Meet</i>
Superman	26/04/2022	21m21s	Remota - <i>Google Meet</i>

Fonte: a pesquisadora

As entrevistas narrativas são como ferramentas não estruturadas, visando à profundidade de aspectos específicos. A partir delas emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como daquelas entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista busca encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Tem como base a ideia de reconstruir acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos informantes. A influência do entrevistador nas narrativas deve ser mínima.

De acordo com Moura e Nacarato (2017, p.17)

Idealizada por Fritz Schütze como um dispositivo para compreender os contextos em que as biografias foram construídas, os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia, essa entrevista produz textos narrativos sobre as experiências das pessoas, expressando maneiras como os seres humanos vivem no mundo por meio de histórias pessoais, sociais e coletivas. Ela tem como objetivo incentivar a produção de uma narrativa pelo depoente.

A escolha da internet e de plataformas digitais de interação para a realização da pesquisa deveu-se ao contexto de isolamento social causado pela pandemia da Covid-19. Neste cenário, o *Google Meet* tem sido um dos principais canais de acesso síncrono para reuniões, encontros virtuais, grupos de discussão e outras funcionalidades. Em Flick (2009, p.239), “a pesquisa qualitativa não escapa aos efeitos da revolução digital e tecnológica do início do século XXI”, ou seja, a

utilização de meios digitais para diversas finalidades, inclusive a pesquisa é, hoje, uma realidade concreta.

Os dados estão armazenados na nuvem e serão descartados quando o estudo estiver finalizado. Após a realização das entrevistas, fizemos as transcrições integrais.

A análise considera os princípios metodológicos da teoria histórico-cultural, apontando as condições concretas e contradições dos acontecimentos, ou seja, a partir dos dizeres dos participantes, busca interpretar e explicar os acontecimentos narrados, e objetiva organizar e resumir os dados de tal forma que possam fornecer respostas ao problema proposto na investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

As entrevistas narrativas derivaram de questões disparadoras acerca do tema da pesquisa como: como foi a participação dos alunos com deficiência no ensino remoto? Como as famílias lidavam com as tecnologias do ensino remoto? Os alunos tinham acesso a essas tecnologias e equipamentos necessários ao ensino remoto? Quais eram as expectativas em relação ao retorno das aulas presenciais? Como estava sendo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência? Ao longo das narrativas, a pesquisadora foi dialogando com os entrevistados sobre essas questões.

Com o aluno participante, Superman, a narrativa teve que assumir um formato diferente. Foi preciso criar um ambiente lúdico e descontraído, onde partimos de perguntas simples e combinamos que ele escolheria o nome de um super-herói para assumir como codinome durante a entrevista. Ele escolheu o Superman.

Freitas e Pizzi (2022, p.04), em estudo sobre a pesquisa narrativa com crianças com deficiência, inferem que “o processo de construção das narrativas parte necessariamente da escuta, o que demanda ouvir e elaborar significados sem impor limite às palavras ditas pelas crianças”.

Tais procedimentos metodológicos enfocam o alcance dos objetivos do estudo, como compreender, a partir da narrativa de professores, alunos com deficiência e suas mães, como a pandemia da Covid-19 afetou o processo de escolarização de alunos com deficiência e, de modo específico:

- 1) Identificar como foram desenvolvidas as práticas pedagógicas com alunos com deficiência no período pandêmico; e
- 2) Compreender quais significados tiveram as práticas educativas na pandemia para esses atores escolares.

As transcrições das entrevistas resultaram em textos que foram analisados a fim de identificar temas reveladores de nossos objetivos. A partir dessa leitura, foram assinaladas quatro temáticas recorrentes, elencadas como eixos de análise:

- 1) Condições para o desenvolvimento das práticas pedagógicas durante a pandemia;
- 2) Significado das práticas educativas durante o ensino remoto emergencial;
- 3) Aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência no contexto do ensino remoto; e
- 4) O retorno às aulas presenciais: expectativas x realidade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados desta pesquisa foram obtidos a partir da análise das narrativas dos dois professores, das mães de dois alunos com deficiência e de um aluno com deficiência motora, organizados em eixos temáticos para compreender como a pandemia da Covid-19 afetou o processo de escolarização de alunos com deficiência, identificar como foram desenvolvidas as práticas pedagógicas com alunos com deficiência no período pandêmico, e compreender quais significados tiveram as práticas educativas na pandemia para esses atores escolares. Além disso, um dos eixos aborda o retorno às aulas presenciais, tratando das expectativas e constatações dos atores em relação a esse retorno.

4.1 Condições para o desenvolvimento das práticas pedagógicas durante a pandemia

Inúmeros foram os desafios para professores, alunos e suas famílias no cenário da pandemia. Muitos deles foram atingidos econômica e psiquicamente: perda de emprego, falência de negócios, custos elevados com as crianças em casa, casos de covid entre os familiares que causaram sofrimento e medo em todos do contexto familiar. Rotinas afetadas, tempos e espaços transformados, e ainda tiveram que aprender a lidar com as tecnologias do ensino remoto para poder dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Quanto às condições para o ensino durante a pandemia, a rede municipal de Campinas distribuiu chips de celular para que todos os alunos tivessem acesso à internet, e disponibilizou tablets para os estudantes com deficiência dos anos iniciais do ensino fundamental. Aos professores foram cedidos um *Chromebook* e um modem para acesso à internet.

Os alunos faziam as atividades remotas através da plataforma de ensino *Google Classroom*, tinham encontros síncronos semanais pelo *Google Meet* e recebiam atividades impressas como tarefas que as famílias retiravam na escola. Ainda assim, a participação dos alunos era muito reduzida e não chegava a 30% (trinta por cento) dos matriculados de cada turma, porque muitas famílias não tinham acesso à internet de qualidade ou equipamentos adequados, como

computador e tablet. Os alunos também careciam de celular próprio, tendo que utilizar o dos pais, nem sempre disponível para eles.

Diante disso, as narrativas dos docentes trazem questões importantes para reflexão acerca de suas dificuldades em propor e ter retorno quanto a suas práticas pedagógicas e a aprendizagem dos alunos com deficiência no ensino remoto emergencial.

Nos trechos abaixo, percebem-se as tentativas da professora Diana para envolver as crianças em atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, buscando atraí-las para os encontros virtuais e a interação com a turma.

Em 2021, a gente trabalhou a partir, a gente fez um projeto muito legal, eu e a Lili (nome fictício). Então, todas as propostas do online foram em torno desse livro, que foi uma preparação pra o aniversário do senhor alfabeto. Então, a gente primeiro fez a lista de convidados, que lista é um gênero do 1º ano, é... a gente trabalhou o nome das crianças, o reconhecimento das crianças no encontro online, é...era muito forte, é...a Lili, né...a minha parceira, ela trouxe bastante a arte junto, né..., então, ela tinha bastante essa visão. Então, todos os encontros a gente percebeu que as crianças ficavam mais atentas, mais concentradas com a música, né...é...a gente tentou envolver esses elementos do Jamboard⁹ tava trabalhando os animais e aí a gente fazia alguns desafios de sons, né...pra eles identificarem o som. Então, assim tentamos usar as tecnologias pra conseguir a concentração e atenção, que era difícil, né...e acho que, em partes, a gente conseguiu ir envolvendo as crianças ou a partir sempre de um tema, né...e não uma atividade descontextualizada, esse era o objetivo, esse era o objetivo, a nossa...o nosso foco. Nem sempre a gente conseguia, mas esse era o objetivo.

Em sua narrativa, ela relata as estratégias que utilizou para desenvolver as práticas pedagógicas no contexto remoto. Lecionava em uma turma do primeiro ano e é perceptível seu empenho para cumprir as prescrições curriculares: usar recursos lúdicos, como jogos; trabalhar a alfabetização como prática de letramento, usando livros de história, listas de convidados etc. Constata-se também a importância que Diana atribui à parceria que estabeleceu com a outra professora do primeiro ano.

Como apontado por Nóvoa, foram os professores que fizeram a diferença buscando manter os alunos vinculados às escolas:

as melhores respostas vieram dos próprios professores que, através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas. Mais do que nunca ficou claro que os

⁹ Aplicativo *Google* que simula um quadro branco em versão digital onde o professor pode escrever, desenhar, incluir notas, resultados de pesquisas, abrir apresentações, entre outras ações.

professores são essenciais para o presente e o futuro da educação. (Nóvoa, 2022, p. 26).

Diana também destaca a pouca participação dos alunos e o envolvimento das famílias nesse processo de ensino remoto:

[...] É...eram pouquíssimos alunos, né...a gente juntava as duas turmas, 1º A e 1º B, na minha turma uma média de 6 (seis) crianças participavam do online e eu já ficava muito contente, porque as atividades mesmo, quase ninguém fazia, a gente tinha um retorno assim de três, quatro crianças. Então, juntando as duas turmas, acabava chegando nas 10 (dez) crianças assim...no encontro online, né... E a justificativa das famílias, a gente tava sempre em contato com as famílias, é que não tinha acesso à internet e, a maioria, é porque as famílias trabalhavam fora, né...e as crianças ficavam com babá, ficavam com outras, outros familiares, né...que não conseguiam dar esse apoio, né... Então, as crianças são pequenas, elas precisam sempre ter um adulto, né...precisam ter um adulto por perto, então, é...isso dificultava bastante.

Mesmo usando estratégias diferentes e trazendo temas do dia a dia das crianças, a participação delas era muito reduzida em face da quantidade de crianças matriculadas na sala. A turma da professora Diana contava com 26 alunos e, em seu relato, citou a participação de apenas 6 crianças nos encontros online, ou seja, cerca de 23% dos alunos. Dos dois alunos com deficiência na sala, apenas Jack era assíduo.

Para Sant'Ana, Dainez e Alves (2022, p.10), “repensar a organização do trabalho pedagógico no período pandêmico provoca reflexões sobre o que é essencial/urgente no processo educacional que se caracteriza como democrático e inclusivo”.

Os problemas mencionados pela professora Diana estiveram presentes na grande maioria das redes de ensino público do país durante o período de ensino remoto, e são desafios que só ampliam as desigualdades entre o ensino privado e o público. São eles: falta de acesso à internet e equipamentos adequados, de tempo disponível dos responsáveis para acompanhar as crianças nas atividades, e até mesmo a falta de conhecimento para ajudá-las no uso da plataforma de ensino e dos aplicativos sugeridos pelos professores.

Na modalidade da Educação Especial, essa situação se acentua diante das múltiplas especificidades educacionais dos estudantes, as quais requerem recursos diversos e mediações pedagógicas próximas e constantes que promovam o desenvolvimento na relação

com o conhecimento sistematizado. (Sant'ana; Dainez; Alves, 2022, p.3)

A narrativa da professora Diana denota sua preocupação com a mediação pedagógica; ela sabe que as crianças necessitam de um adulto para acompanhá-las em suas atividades.

Oliveira (1995, p.27) esclarece: “Vigotski trabalha com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente, uma relação mediada”, ou seja, a mediação do outro e as interações sociais são fundamentais para o processo de aprendizagem escolar. Vigotski também aponta o papel do coletivo nesse processo de aprendizagem e desenvolvimentos das crianças:

o afastamento da criança do coletivo ou a dificuldade de desenvolvimento social, por sua vez, determina o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores que, quando o curso das coisas é normal, surgem diretamente associadas ao desenvolvimento da atividade coletiva da criança (Vigotski, 2021, p.216)

De acordo com estudo sobre os efeitos da pandemia na educação realizado pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (FCC, 2020, p.2), “[...] 49,3% das professoras acreditam que somente parte dos alunos consegue realizar as atividades. A expectativa em relação à aprendizagem diminuiu praticamente à metade”.

Por mais que professores e famílias tenham se esforçado para manter as crianças aprendendo e interagindo umas com as outras, nem todos tiveram condições de acessar o ensino remoto emergencial devido aos problemas já citados.

Ainda quanto às condições para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no período da pandemia, em sua narrativa, Paulo, professor da educação especial, aponta algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos e suas famílias:

Outra questão é a relação ao acesso (ao ensino remoto). As ferramentas que a gente (professores) tinha disponíveis. A principal dificuldade foi essa de ter que aprender a trabalhar com tecnologias diferentes do que a gente estava sempre habituado. Por mais que a Educação Especial sempre trabalha com a questão da tecnologia assistiva¹⁰, pensar isso dentro do ensino remoto foi, foi muito difícil,

¹⁰ Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a

então, assim, nós tivemos casos de alunos que se desenvolveram, porque tinha uma estrutura familiar mínima, já com condições de conseguir acessar a internet, os equipamentos que a rede pública ofereceu, mas aquelas famílias né..., que não, que não estavam habituadas com esse manuseio, o uso das tecnologias foi muito difícil, foi muito difícil. A gente tentou oferecer o ensino remoto de várias maneiras: atividades impressas, material concreto, é..., não só empréstimo de *tablets* e *chromebooks*, mas também *WhatsApp*, tudo que teve disponível de tecnológico, a gente fez.

A primeira dificuldade que Paulo destaca diz respeito ao conhecimento dos professores acerca dos recursos tecnológicos disponíveis. Em seguida, aponta as dificuldades encontradas pelos estudantes e suas famílias em desenvolver o trabalho com tecnologias assistivas. Justifica que a dificuldade foi maior pois as famílias não conseguiam dar o suporte necessário para utilização e aproveitamento dos recursos tecnológicos, o que tornou o retorno muito inferior ao esperado.

Estudos como o de Nóvoa e Alvim (2021, p.36) fazem emergir questões importantes sobre as tecnologias digitais na educação. Para eles, “hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem referência às tecnologias e à ‘virtualidade’. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais.”

Também o estudo da Fundação Carlos Chagas (FCC, 2020, p.4) acerca das atividades remotas revelou que “a suspensão das aulas presenciais resultou em expressivo aumento no uso de formas digitais de comunicação pelos professores com seus colegas, alunos e familiares.”

Mas, assim como as famílias apontaram suas dificuldades para lidarem com as tecnologias do ensino remoto, os professores afirmaram não estarem preparados para atuar com as tecnologias subitamente requeridas. Paulo também revela todas as estratégias utilizadas na rede de ensino e pelos professores para atender aos alunos. Nota-se que o professor se concentra nos recursos tecnológicos, que são importantes, mas surge a questão: são suficientes para que a aprendizagem aconteça?

Conforme Freitas, Dainez e Monteiro (2022, p.9),

[...] ao discutir os processos de elaboração conceitual, Vigotski (2001) remete-se à expressão ensino fecundo com a finalidade de valorizar a sistematização de conhecimentos que viabilize a

funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Comitê de Ajuda Técnica, 2007).

transformação dos modos de pensamento. Para sustentar essas ideias, o autor discute a relação temporal entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Aponta que a lógica da organização sequencial utilizada pela escola para o ensino nem sempre acompanha os modos de os alunos se apropriarem desses conteúdos. Dessa forma, chama a atenção para a rigidez das práticas escolares que atrofiam as relações professor-aluno-conhecimento e desconsideram os diversos modos de aprender. Sobressai em seus argumentos a dinâmica da atividade de ensino que aglutina uma diversidade de ritmos, caminhos e estilos de aprendizagem.

As figuras 1 e 2 abaixo trazem exemplos de kits de materiais entregues aos estudantes com deficiência durante o ensino remoto.

Figura 1 - Alfabeto móvel e números de 0 a 9 de tampinhas / alfabeto com imagens plastificado para alunos do ciclo de alfabetização (1º a 3º ano do ensino fundamental)



Figura 2 - Kit de números e quantidades e alfabeto com imagens



Mesmo tentando mitigar as dificuldades impostas pela pandemia e pelo ensino remoto, os objetivos de dar continuidade virtualmente ao processo de aprendizagem não foram atingidos, uma vez que, para ser significativa e fecunda, a aprendizagem demanda interação e negociação de sentidos. Saviani e Galvão (2021) afirmam:

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., [...] determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais. (Saviani; Galvão, 2021, p.3)

O estudo de De Sousa Oliveira Neta, De Menezes do Nascimento e Belém Falcão (2020, p.17) revelou a pouca participação dos pais no acompanhamento de seus filhos no ensino remoto: “de acordo com o relato dos professores, os pais têm dificuldades no manuseio dos recursos tecnológicos e em alguns casos não possuem aparelhos com acesso à internet”.

As mães participantes da pesquisa também apontaram as dificuldades encontradas na suspensão das aulas presenciais e no ensino remoto. Ambas relataram experiências com as crianças fora da escola, encarregadas de acompanhá-las e dar-lhes suporte pedagógico.

Num trecho da narrativa, Marta, mãe do aluno Superman, demonstra dificuldade em lidar com as tecnologias digitais impostas pelo ensino remoto:

Eu não sei a opinião de outros pais ou até dos professores, sobre a plataforma. Eu, Marta, essa é minha opinião, em particular, eu não aprovei aquilo (a plataforma *Google Classroom*) desde o início, eu achei péssimo, assim, por mais que foi um esforço para as crianças não ficarem sem o estudo, mas deixou muito a desejar, porque você não sabia se estava postando a atividade certa, aí postava, tipo vinte folhas, dez folhas de atividades e a criança ficava exausta de fazer, porque era só escrever, escrever, escrever, escrever, escrever e não é só escrever que a gente aprende, a gente, igual eu falei pro Superman: você tem que entender que você tá escrevendo tanto, que você vai sair com a sua coordenação motora ó...perfeita, de tanto que você escreve (risos). Mas não é só isso, não é verdade? Tem o explicar, tem aquilo tudo..., fora que tá ali com os amigos, ver o professor, tudo isso, não é só ler um livro, não é..., é o contato físico, isso aí conta muito, pra eles é muito importante.

Ela ressalta que a aprendizagem deve ser significativa e que havia muitas atividades no ensino remoto, mas que elas não faziam sentido para seus filhos. E também fala da importância das interações sociais, das relações no convívio social para o desenvolvimento das crianças. Para Freitas (2012, p.3),

o processo de formação do funcionamento mental dá-se à medida que os sujeitos são afetados por signos e sentidos produzidos nas relações com os outros. As ações humanas adquirem múltiplos significados e sentidos, tornando-se práticas significativas, a depender das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas interações. A questão da apropriação relaciona-se com o outro e os diferentes modos de participação desse outro nas práticas sociais. Em tais práticas, o sujeito constitui-se nas relações significativas.

Rose, mãe de Jack, também teceu comentários e críticas ao ensino remoto:

Eu não consigo te dizer um parâmetro da..., do remoto, mas eu tenho quase certeza que se ele, se fosse só pelo remoto, ele teria bastante dificuldade, porque foi muito pouco, não pelos professores, porque assim..., a, a, o que foi passado ali, a gente acompanhando a todo momento, foi assim..., perfeito, mas era uma dificuldade grande, às vezes uma internet que não funciona direito, muitas crianças falando ao mesmo tempo, então não, não, não, não, não consegue, realmente eu falo assim, que foi um momento pra marcar, mas se eu colocar mesmo ali..., não, o aprendizado não sairia pra ele não, o Jack, ele se alfabetizou sozinho, já vinha se alfabetizando sozinho, pelo celular, pelas curiosidades dele, da busca dele, ele conhece as letras, ele conhece tudo, mas tudo por conta desses joguinhos, brincadeiras que existe. Aí viraria e falaria assim: mas o celular é..., é remoto, mas é diferente, né..., tem toda uma estrutura, uma limpeza de áudio, tem toda uma diferenciação. E, então eu vejo assim, sim, ele está alfabetizado, mas por conta do..., do celular, se fosse por conta do remoto, a dificuldade era muito grande.

Ela traz a percepção de que o processo de ensino-aprendizagem em casa tem forma diferente da escola. Relata que sentiu muita dificuldade, principalmente em relação ao acesso de qualidade, ao tempo e espaço de aprendizagem. Smolka (2010, p.14) argumenta que

[...] durante as relações de ensino que ocorrem na escola, acontecem diferentes formas de mediação que se estabelecem entre os alunos e o conhecimento: a conversa inicial resgatando as experiências dos alunos, os comentários, os gestos e a entonação utilizados pela professora enquanto lê. Tudo isso se torna significativo na medida em que os alunos se apropriam e são afetados pelas palavras e gestos da professora.

Rose afirma que o filho se alfabetizou sozinho, tendo o celular como instrumento mediador. É inegável que as crianças, hoje em dia, têm contato muito cedo com as mais diversas tecnologias, e isso amplia sua facilidade. Além disso, Jack encontra sentido nas atividades interativas que pode desenvolver com o celular, o que pode tê-lo ajudado no processo de alfabetização. No entanto, Smolka *et al.* (2021, p.11) refletem

[...] quando, por exemplo, *WhatsApp*, *YouTube*, *Google* passam a integrar o vocabulário das crianças e a fazer parte do rol de palavras escritas, compondo o dicionário na sala de aula, somos demandados a considerar não só as palavras, mas os próprios instrumentos técnicos e semióticos (que condensam uma história de conhecimentos e práticas), viabilizados pelos celulares, nos nossos estudos; torna-se importante investigar as condições de acesso e os usos que as crianças fazem de tais instrumentos e como estes se tornam constitutivos de seus (dos nossos?) modos de falar, pensar, aprender, memorizar, raciocinar; como afetam e repercutem nas relações de ensino.

Rose também destaca a sensação de brincadeira que percebia na participação do filho nos encontros síncronos com a professora e os colegas, assim como nas atividades propostas.

Então, assim, ele tem as dificuldades dele, mas é uma dificuldade que ele tem também, seria no pessoal, é..., que ele gosta de chamar muita atenção e quer ser ele, o..., o primeiro ali em tudo, mas até ele participou, a todo momento ele viu como uma brincadeira né..., a forma como, como vinha era uma brincadeira, mas não deixou de participar em nenhum momento.

Nóvoa e Alvim (2021) explicam que:

[...] em casa estamos num lugar que é nosso, na escola num lugar que é de muitos: e ninguém se educa sem iniciar uma viagem juntamente com os outros. A grande vantagem da escola é ser

diferente da casa. Por isso, é tão importante a colaboração entre a escola e as famílias, porque são realidades distintas e ganham, uma e outra, com esta complementaridade (Nóvoa; Alvim, 2021, p.42).

Como mencionado anteriormente, a EAD foi proposta para um público-alvo de pessoas que, *a priori*, tivessem condições de se autorregular e autonomia para acompanhar e participar dos processos educacionais propostos, uma vez que o ensino a distância exige do aluno atenção e capacidade autodidata, e o torna protagonista da aprendizagem, ou seja, ela foi pensada para um público-alvo de adultos, não para crianças. Mesmo que de forma emergencial, a metodologia do ensino a distância requer comportamentos maduros e responsáveis, difíceis no público infantil.

Paulo também observou a dificuldade das famílias no contexto da pandemia:

[...] por mais que, por mais que o ensino remoto tenha ali o vídeo, o áudio, o professor ali no *meet* com as crianças, é completamente diferente, porque mesmo uma, mesmo atividades mais simples, se não tem o olhar e o olhar pedagógico, que os pais não são preparados pra isso e não é que, não é obrigação deles também ter isso né? Foi muito difícil e isso se deu muito em relação assim, as crianças que conseguiram participar mais dos processos foram, como eu falei, nessas famílias que tinham, famílias mais, mais escolarizadas, famílias com mais condição de tempo para fazer, famílias com condição econômica, condição da casa, de moradia. Isso tudo, foi isso tudo interferiu bastante em relação a esses processos, né?

Ele destacou a dificuldade das famílias ao tentar manter as crianças no processo de escolarização e quanto elas participaram nesse processo. A escola tem papel social muito importante, é muito mais que um local de promoção e divulgação do saber científico - é um espaço de socialização e desenvolvimento pleno das crianças.

Mesmo não tendo sido garantido a todos os estudantes, o ensino remoto foi a solução mais viável na tentativa de manter o processo de ensino e aprendizagem diante das imposições da pandemia. Foi através dele que as escolas conseguiram possibilitar a continuidade do processo educativo e a manutenção dos vínculos aluno/escola, aluno/professor e aluno/aluno.

4.2 Significado das práticas educativas durante o ensino remoto emergencial

As narrativas dos participantes desvelam a dimensão da importância da escola e quanto o afastamento dela afetou suas vidas. Para Dainez e Smolka (2019, p.3-4),

[...] esse processo de significação, de criação, apropriação e uso de signos e sentidos, possível nas relações humanas e nas formas de atividade historicamente produzidas, novas formações psíquicas podem emergir, ampliando os modos de agir, de pensar, de participar da cultura.

Para esses atores, a escola é um espaço que desempenha papel fundamental na promoção do conhecimento e na compreensão do mundo social, que deve proporcionar variadas relações de ensino e aprendizagem nas trocas entre professor e aluno, entre aluno e aluno e entre professor e professor. Por meio das relações pedagógicas, ela deve possibilitar o compartilhamento e consolidação de significados, aspectos esses, essenciais para a produção de conhecimento.

Conforme as autoras,

[...] a função social da escola não se resume à socialização/convivência; relaciona-se, sim, ao trabalho de ensino e à apropriação do conhecimento valorizado, condição de desenvolvimento cultural orientador da personalidade (Dainez; Smolka, 2019, p.14).

Em sua narrativa, Marta aponta a dificuldade das crianças no afastamento da escola durante a pandemia, e como foi difícil para ela dar conta de ensinar as atividades, criar uma rotina de estudos para as crianças, usar os aplicativos e tecnologias inerentes ao ensino remoto e ainda cuidar da casa e do bebê (ela tem um filho de 2 anos), ainda muito carente de atenção.

Então, o que é que eu fazia? Eu colocava um horário, pra ele [refere-se ao filho com deficiência] e pra o irmão mais velho estudar e outro horário pra o bebê, porque o bebê era mais complicado ainda, do que o Superman, porque é bebezinho e eu não sei, de verdade, eu não sei fazer aquilo. Porque eu tô falando e ele não tá entendendo, eu falo: meu Deus, o que é que eu tenho que falar pra essa criança? (risos) É pedagogia pura né..., e eu não sou..., eu estou estudando pra assistência social (risos) né..., serviço social, não tem nada a ver com isso, mas, enfim....

Essa situação narrada por Marta, da sobrecarga de tarefas e da dificuldade de assumir o papel de ensinar os filhos, foi abordada no estudo de De Sousa Oliveira Neta, De Menezes do Nascimento e Belém Falcão (2020, p.42):

A educação formal dos filhos, antes delegada à escola, passou por transformações durante a pandemia, exigindo dos pais o estreitamento das relações com a escola e uma efetiva participação no ensino dos conteúdos e na organização dos tempos pedagógicos no contexto domiciliar. Desse modo, transformados, famílias e professores em responsáveis mútuos pelo processo de aprendizagem dos estudantes.

O processo de escolarização é uma etapa fundamental no desenvolvimento psíquico da criança. Ao se apropriar do saber sistematizado, ela vivencia uma nova realidade que, segundo Vigotski (2021, p. 243), “[...] leva invariavelmente ao aumento dos tipos de pensamento científico”, o que modifica radicalmente a relação da criança com o conhecimento, impulsionando o desenvolvimento.

A compreensão do papel dos professores, dos familiares e das crianças no contexto do ensino remoto não foi tarefa fácil. Apesar do reconhecimento da função mediadora do professor no processo de ensino e aprendizagem das crianças, no ensino remoto as famílias se sentiram forçadas a serem coautoras, mesmo sem formação adequada, recursos, tempo ou disponibilidade para esse papel. No ensino remoto emergencial e fora da escola, as crianças ficaram com mediações restritas aos encontros síncronos e aos atendimentos via *Whatsapp*, cabendo às famílias a complementação dessa função mediadora.

Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Campinas,

A mediação presente no trabalho pedagógico contribui para a construção de relações afetivas, sociais e cognitivas e traz ganhos para os alunos com e sem deficiência quanto ao desenvolvimento afetivo e social. Torna-se importante para os alunos que são sujeitos sociais serem contemplados pelas múltiplas formas de mediação presentes nesse espaço escolar e nas relações de ensino-aprendizagem acolhendo os conflitos e contradições (Campinas, 2012, p.26).

Para além disto, o estudo de Cunha (2021, p.98) revelou:

O pouco tempo disponível dos familiares para cumprir diariamente o papel de mediação pedagógica, além do que estavam habituados no ensino presencial, implica vários fatores pois, mesmo diante da disponibilidade das professoras, o cenário escolar passou a fazer parte do mesmo ambiente residencial, não só os estudantes, mas os adultos passaram a dividir e (re) significar espaços e papéis sociais dentro do contexto doméstico. Além disso, familiares continuaram

trabalhando e realizando outras atividades durante a pandemia, fora de suas moradias, visto que o distanciamento social não foi a realidade de todas as famílias.

Esses conflitos em relação aos papéis na educação formal das crianças, atribuindo ao professor tal capacidade e valorizando seu papel no contexto de ensino remoto foram percebidos nas narrativas das mães. Por outro lado, a fala de Marta revela o reconhecimento pelo esforço da escola e dos professores, na busca por continuidade no processo de ensino-aprendizagem das crianças, bem como nas relações envolvidas nesse processo.

[...] no meu ponto de vista, o ensino remoto, por mais que a escola quis e eu aplaudo de pé a assistência que a escola deu: os encontros do *meet*, as reuniões de pais, é..., dúvidas que a gente tinha, acabamos, pegando o contato de todo mundo, via *WhatsApp*, mandava mensagem pra o professor e ele respondia na hora, ele orientava o que fazer e o que não fazer. Então, assim, isso, eu aplaudo de pé, porque a gente vê algumas reportagens, nem todo mundo tem. Mas quanto ao respaldo da escola gente, de verdade, eu vou deixar aqui gravado, eu fiquei muito orgulhosa, porque foi um trabalho assim..., um trabalho de equipe que você falava assim, meu Deus, porque é muita criança, é..., criança sem acesso à internet, sabe? E..., isso, eu achei muito, muito bacana mesmo, se eu pudesse dar um prêmio, né..., eu ia dar um prêmio pra cada um, porque foi espetacular, esses dois anos, assim, vocês estão de parabéns.

Nessa perspectiva de reconhecimento do papel que os professores assumiram diante da pandemia, Nóvoa e Alvim (2021, p. 27) destacam:

A pandemia tornou evidente que o potencial de resposta está mais nos professores do que nas políticas ou nas instituições. Professores bem-preparados, com autonomia, a trabalharem em conjunto, dentro e fora do espaço escolar, em ligação com as famílias, são sempre a melhor garantia de soluções oportunas e adequadas.

Superman também opina sobre o papel dos professores no processo de ensino e aprendizagem, fazendo comparações entre o ensino presencial e remoto:

Porque lá, quando a gente tinha aula presencial, o professor ficava, o professor tava na sala pra ensinar a gente e na aula online não, na aula online quem tava pra ensinar a gente era a nossa mãe e ela também não conseguia muito ajudar, porque ela tinha coisas pra fazer, por exemplo, limpar a casa, fazer comida, essas coisas. Então, aí, a gente tinha que parar um pouco, aí quando ela tivesse um tempo livre a gente fazia. Então, aí, na aula presencial não, na aula presencial a gente vai de tarde e aí a gente consegue fazer todas as atividades que estavam acumuladas.

A fala dele denota que o papel do professor é fundamental no seu processo de aprendizagem e que, apesar do esforço da mãe para ajudá-lo nas atividades, ela não é professora e ainda tem outros afazeres em casa.

Além do professor, as crianças também podem exercer a função mediadora, ajudando umas às outras na realização de atividades. Oliveira (1995) entende que

[...] é interessante destacar que a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras (Oliveira, 1995, p.64)

O professor Paulo também destacou os desafios dos professores na busca por aprender para ensinar. E reconhece que esse processo gerou ganho de conhecimento.

Quando a gente trabalhou mais assim, com transcrição de textos para áudio, usa muito o audiovisual também, edição de vídeos, edição de materiais, a conversão de livros em áudio, em vídeo, isso tudo acho que foi uma, foi um ganho, que a gente aprendeu, enquanto educador, acho que a gente, inclusive, a gente voltou do período da Pandemia com esses conhecimentos renovados, em relação a isso. A Pandemia forçou um desenvolvimento nosso, enquanto professores, isso foi interessante. Claro que isso veio acompanhado de adoecimento psíquico e todas as questões de ordem social né..., que a gente também foi acometido.

Para Nóvoa e Alvim (2021, p.6), a pandemia provocou tensões e novas configurações na educação, permeadas pelo uso das tecnologias. Segundo eles,

[...] hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais. É preciso enfrentar com lucidez, e coragem, essas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e da liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; entre a redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento, humano e social.

E nesse novo contexto de tecnologias digitais na educação, Nóvoa e Alvim (2021, p.9), ressaltam:

Os novos ambientes escolares não surgirão espontaneamente. Os professores têm um papel essencial na sua criação. Graças ao seu conhecimento próprio e à sua experiência profissional, têm uma responsabilidade maior na *metamorfose da escola*. Para isso, devem

fazer apelo às suas capacidades de colaboração e construir pontes, dentro e fora da profissão, na escola e na sociedade.

A pandemia veio como um alerta para essas novas demandas tecnológicas da educação, e cobrou de quem não estava preparado para lidar com as ferramentas digitais uma capacitação mínima e imediata para poder continuar atuando de forma remota. Os autores ainda destacam que “A Covid-19 revelou, com nitidez, que toda a vida familiar e econômica é regulada pelo ritmo da escola. Construir um novo contrato entre a escola e a sociedade implica, inevitavelmente, novas articulações entre os tempos familiares, sociais e laborais” (Nóvoa; Alvim, 2021, p.7).

4.3 Aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência no contexto do ensino remoto

O aluno Jack, com TEA, era da sala da professora Diana. Ela narrou algumas situações de participação e aprendizagem dele durante o ensino remoto.

Na sala dela, havia mais um aluno com TEA. No entanto, esse outro aluno não participava dos encontros e nem das atividades propostas. Ela promovia encontros online semanais com cerca de uma hora de duração. Jack participava, mas apesar de permanecer no encontro durante todo o tempo, começava a ficar agitado e se levantar da cadeira. Essa reação, a princípio, era comum à maioria das crianças.

É..., todas as crianças ficavam bem agitadas, chegavam num certo momento, elas falavam: - ai, professora, o meu celular tá acabando a bateria (risos). Já começavam a dar indícios, né..., que já tava dando ali (risos). Então, eu acho que todas, mas o que eu notava assim, um pouquinho de diferente do restante da turma (no Jack) é esse movimento: faz gestos com as mãos, balança o corpo, assim..., de não conseguir ficar sentado, né....

Sobre a aprendizagem de Jack, ela relatou:

Sim, todas as propostas ele interagiu muito bem, né..., mas é..., uma outra questão do remoto é que, assim como todas as outras crianças, foi difícil medir isso, né..., medir esses avanços, né..., porque as famílias interferiram muito, né..., na fala deles. A gente perguntava alguma coisa e a gente via que a família tava ali por trás, ajudando e tal....

[...] em relação ao Jack, é..., eu percebia que as propostas que a gente fazia, é...,tavam dentro do que ele conseguia responder, não

era nada muito além do desenvolvimento ali que ele tava naquele momento, então, para ele, foi bem tranquilo, nessa parte da aprendizagem.

Diana comentou que foi complicado avaliar o desempenho dos alunos. Muitas crianças ficaram excluídas do contexto remoto; além disso, muitas vezes as atividades, eram realizadas com a ajuda das famílias. Então, era praticamente impossível avaliar a aprendizagem delas.

Para Cunha (2021, p.107), “é indispensável que o trabalho docente, sobretudo, os aspectos avaliativos disponham de critérios e objetivos para cada aluno, de acordo com suas especificidades.” A autora complementa:

Os critérios se fazem importantes nesse momento, para que não se considerem critérios máximos nem mínimos, mas coerentes com a realidade do aluno. É importante que a avaliação apresente intencionalidade mediata em suas estratégias pedagógicas, não só por atividades que verifique o que o aluno aprendeu, mas que faça sentido para ele, dessa forma, é possível que o processo avaliativo rompa o paradigma tradicional de ensino (Cunha, 2021, p.107).

A professora Diana relatou que nas atividades propostas para a turma, Jack se saiu muito bem e foi capaz de realizar sem dificuldades, porque eram propostas que estavam dentro do seu desenvolvimento real. No entanto, é preciso sair da zona de desenvolvimento real para a potencial, para que o desenvolvimento se realize e Vigotski (2009, p.333) entende que “a pedagogia deve orientar-se não no ontem mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato”.

Superman falou da sua visão sobre o período de ensino remoto, contando o que aprendeu e o que não aprendeu.

Pra mim é...., na quarentena, assim..., pra mim, nas aulas online eu quase não aprendia nada, porque eu não entendia nada da matéria. Então, pra mim, eu não aprendia quase nada na aula online.

Para ele, a aprendizagem fora da escola não fazia sentido; não a compreendia e não aprendia o que era ensinado por meio do ensino remoto.

Dainez e Smolka (2019, p.9) salientam que,

[...] nas análises dos experimentos de Vigotski (1997), que visavam a investigar as possibilidades de desenvolvimento da criança durante a solução de tarefas, um dos pontos ressaltados é o sentido da atividade, o qual é fundante de toda a força e da dinâmica do

impulso afetivo e do pensamento cognitivo vinculado à atividade prática.

Marta também revela as questões enfrentadas por todos os atores escolares durante o ensino remoto emergencial.

Então, eu via que, eu percebi, que a plataforma que, por mais que fosse algo eficiente, pra nós que temos entendimento, pra eles [se refere aos filhos] era algo estressante, cansativo, mas era o que tinha.

Percebe-se que, para ela, o que era proposto na plataforma não fazia sentido para os filhos, e isso os deixava inquietos. Novamente questiona a eficácia do ensino remoto.

Eu, Marta, essa é minha opinião, em particular, eu não aprovei aquilo (a plataforma *Google Classroom*) desde o início, eu achei péssimo, assim, por mais que foi um esforço pras crianças não ficarem sem o estudo, mas deixou muito a desejar, porque você não sabia se estava postando a atividade certa, aí postava, tipo vinte folhas, dez folhas de atividades e a criança ficava exausta de fazer, porque era só escrever, escrever, escrever, escrever, escrever e não é só escrever que a gente aprende, a gente, igual eu falei pro Superman: você tem que entender que você tá escrevendo tanto, que você vai sair com a sua coordenação motora ó...perfeita, de tanto que você escreve (risos). Mas não é só isso, não é verdade? Tem o explicar, tem aquilo tudo..., fora que tá ali com os amigos, ver o professor, tudo isso, não é só ler um livro, não é..., é o contato físico, isso aí conta muito, pra eles é muito importante.

Saviani e Galvão (2021, p.4) estabelecem que “a educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: o professor com seus alunos”. Os autores (2021, p.6), também destacam que:

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial.

Quanto às interações sociais entre Jack e as outras crianças, Diana disse:

Eu percebo o Jack como uma criança que não tem dificuldades de interagir, pelo menos, ali na escola, eu o vejo conversando com as outras crianças, ele gosta de crianças novas, de pessoas novas. Quando chega alguém, eu...é..., teve uma mudança né..., das

monitoras, né..., ali na, das cuidadoras, desculpa, das cuidadoras da nossa escola e ele já foi ali tentar conhecer: quem é você? Qual que é o seu nome?

Então, ele vem perguntando, vem conversando, então nessa questão de interagir eu não vejo nenhuma dificuldade dele, né....

Sobre a importância das interações para a aprendizagem e o desenvolvimento, Oliveira (1995, p.60) explica que “o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado, e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual”.

E Marta revelou que Superman passou a interagir melhor com os amigos no período da pandemia, o que a fez entender a interação social via tecnologias digitais como um ponto positivo do ensino remoto.

Antes da pandemia ele era excluído, aí com a pandemia, começaram os grupos de *meet* e aí, as crianças ficavam todas ali, batendo papo, a professora dava um tempo pra eles ficarem conversando e tudo. Aí, quando ele voltou agora, ele falou assim: nossa, mãe, eu tenho tanto amigo, eu fiquei com não sei quem, não sei quem, não sei quem..., no intervalo. Aí, fiz não sei que, não sei que e não sei que..., na educação física. Aí, eu falo: nossa, esse monte de amigo? Aí, todo dia, todo dia, ele conversa com esses amigos aqui, no *WhatsApp* dele. Todo dia. E aí, eu falo: Superman, você tá falando com quem? Ah, é com o Miguel, é com não sei quem, é com a Milena, é com a não sei quem..., não sei que..., dando nome, né..., pra os amigos. E eu fiquei muito feliz, porque no *meet*, esses encontros que eles faziam, serviu pra eles se conhecerem, porque ali, na sala de aula, não fica conversando muito, conversa com quem quer e ali no *meet*, não tinha jeito, você era obrigado a ouvir o coleguinha. Era a vez de fala do amigo, você tinha que parar e ouvir o amigo. Então, isso foi muito bom.

Hoje em dia, desde muito cedo as crianças têm acesso a equipamentos eletrônicos e a redes de comunicação virtuais. Tal contato com esses meios de comunicação tem sido utilizado para diversas finalidades, inclusive a educação e a interação entre grupos de estudantes.

Na pandemia, esse uso se tornou um dos principais instrumentos de interação social, utilizado para compartilhar atividades, explicações, repasse de informações e para manter os grupos de alunos, familiares e professores em contato.

Superman fala sobre sua experiência com as redes sociais, para manutenção dos vínculos de amizade com seus amigos da escola. Para ele, meios de

comunicação como *WhatsApp* e telefone celular serviram para mantê-lo em contato com o grupo, onde ele trocava informações sobre as atividades, falava sobre os encontros virtuais e conversava sobre diversos assuntos. Seus relatos sobre a interação com os amigos demonstram que ele sentia falta deles, da escola, dos professores, mas que esse contato através do *WhatsApp* preservava o vínculo:

Pesq.: E, em relação aos amigos, a escola, os professores. Como é que você se sentiu afastado desse convívio social?

Superman.: Ah, pra mim..., pra mim não mudava nada, porque eu tinha todos os números dos meus amigos, então pra mim não mudava nada. Eu tinha o número da profi Paula, quando ela dava aula pra gente, da profi Esther, então pra mim não mudava nada.

Pesq.: Mas você não sentia falta de estar convivendo com seus amigos, convivendo com os professores na escola, dos ambientes da escola, do parquinho, do refeitório, das conversas. Você não sentia falta?

Superman.: Sentia

Pesq.: Você manteve contato com os seus amigos durante a pandemia mesmo afastado, sem escola, você manteve contato com eles ou só durante as aulas online?

Superman.: Eu mantinha pelo *WhatsApp* né..., às vezes eu ligava pra eles ou às vezes eles me ligavam e quando não ligavam a gente conversava por texto.

O estudo de Camas *et al.* (2013, p.9) revela:

A transformação da rede de informação e comunicação numa comunidade educacional implica na intencionalidade, no envolvimento individual e coletivo dos processos de aprendizagem, nas atividades e contextos de participação em rede, na partilha e nas formas que se propuserem para a construção colaborativa das aprendizagens.

Outro ponto importante relatado na narrativa de Marta é sobre a regressão das crianças na aprendizagem, da falta que a escola e a rotina de estudos faz na vida delas e na dela própria. E faz algumas críticas ao ensino remoto, de como foi complicado usar a plataforma *Google Classroom* e os outros aplicativos disponibilizados para a continuação do ensino.

E aí, eu percebi que o Superman foi regredindo, o Superman amava ler, o Superman, ele tinha um interesse assim..., pela escola, um amor assim..., de verdade, e ele começou a ficar... sabe, Superman, vamos fazer a tarefa: ah, mãe, hoje não.

Bassi (2023, p.183) apresenta resultados alarmantes sobre a aprendizagem na Educação básica durante o ensino remoto emergencial:

segundo os últimos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), divulgados em setembro de 2022, pelo

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, responsável pela avaliação, de 2019 para 2021, subiu de 15 para 34% o número de alunos no segundo ano do Ensino Fundamental nos 3 menores níveis de aprendizado em Língua Portuguesa. Além disso, no quinto ano, subiu de 30 para quase 40% o total de estudantes que não são capazes de reconhecer, por exemplo, um triângulo ou um quadrado, conceitos básicos matemáticos.

A aprendizagem no contexto do ensino remoto foi um desafio somado às desigualdades e dificuldades enfrentadas pelos alunos, seus familiares e os professores, principalmente pela falta de acesso à internet de qualidade, a falta de tempo e conhecimento dos pais para ajudar nas atividades, o pouco tempo de estudos oferecidos às crianças. Estas são algumas das queixas mais frequentes nas pesquisas publicadas acerca do tema, e também em nossas constatações no presente estudo.

No próximo eixo temático, vamos abordar as expectativas dos atores escolares em relação ao retorno presencial e a realidade encontrada nas salas de aula.

4.4 O retorno às aulas presenciais: expectativas x realidade

A retomada do ensino presencial começou a ocorrer em 2021, ainda de forma escalonada, mas ele só se deu efetivamente com frequência obrigatória a partir de 2022, ainda com medidas de proteção, tais como uso de máscaras e higienização. Mas como várias crianças, suas famílias e professores tinham recebido ao menos uma dose da vacina contra a Covid-19, os cuidados de proteção foram sendo relaxados.

Estar de volta à escola representou retomar não apenas as aulas, mas também as interações sociais e, com isso, a possibilidade mais efetiva de acesso à aprendizagem. Nesse sentido, de acordo com Bassi (2023, p. 169), a escola

[...] é o espaço privilegiado para que a criança alcance práticas sociais que privilegiam o acesso ao mundo cultural, aos signos e aos processos de significação. Isso é possível por meio da mediação semiótica. Para Pino (2000, p. 58), “na atividade humana opera uma dupla mediação: a técnica e a semiótica. Se a mediação técnica permite ao homem transformar (dar uma ‘forma nova’) à natureza da qual ele é parte integrante, é a mediação semiótica que lhe permite conferir a essa ‘forma nova’ uma significação.

O professor Paulo narra que, no retorno presencial, tem-se evidenciado a maneira desigual como se deu a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

[...] o desenvolvimento se deu de maneira desigual, ele já se dá de maneira desigual no ensino presencial, né? No ensino remoto isso se acentuou pra elas e pensar também na retomada, o retorno presencial também foi muito difícil, porque a gente teve que a gente teve que retornar várias parcerias que a gente perdeu durante todo esse processo.

Paulo revelou como foi o retorno e o que isso representou para os professores e alunos. Reporta que a retomada aconteceu aos poucos e demandou novas análises diagnósticas, para poder pensar em re(planejamentos), novas estratégias e ações:

[...] foi toda uma readaptação da rotina, primeiro, para as crianças, depois a retomada das avaliações diagnósticas, pra ver onde que o desenvolvimento parou da criança e aí, depois teve outro movimento para gente replanejar tudo e pensar muito fora da caixa em relação a seriação, ciclo, fase do desenvolvimento, isso bagunçou completamente. A gente teve que retomar vários desses, desses conceitos pedagógicos para conseguir olhar para elas e pensar quais estratégias a gente deveria fazer para cada criança.

E complementou com uma avaliação sobre esse retorno:

Eu avalio, em termos cronológicos, é..., eu acho que a escola, as crianças e os educadores conseguiram retomar aquele ritmo habitual, em meados assim..., do segundo semestre desse ano de 2022.

O retorno às aulas presenciais tem revelado os prejuízos na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças por conta da pandemia. Elas estão retornando à escola com uma defasagem nesses processos e com dificuldade de socialização, devido ao período que ficaram afastadas da escola. Para Bassi (2023, p.184),

Com o retorno às aulas presenciais, nossos sentimentos ainda foram mais aflorados, pois vimos que a maioria dos alunos não se apropriou dos conteúdos propostos pelo ensino remoto e retornou à escola com uma urgência de atenção e de correr atrás desse tempo “perdido”, levando consigo marcas pessoais e psicológicas muito preocupantes que os acompanharão ainda por longos anos — é o que pensamos. Naturalmente, a alfabetização foi muito afetada e isso ficou evidente em todas as narrativas e é preocupante em larga escala, pois ela é a base para a sequência da vida dessas crianças e ingresso futuro no Ensino Superior e mercado de trabalho, portanto ela deve ser proporcionada com muito cuidado, agora ainda mais, com os alunos em déficit de aprendizagem como nunca visto.

Rose narrou o que sentia em relação ao retorno das aulas presenciais, destacando a atuação de Jack nesse processo de retomada:

Eu fiquei com um grande receio né..., quando, quando foi a volta presencial, porque ele, ele tava saindo do AGIII¹¹, ele não teve uma adaptação pra uma nova escola, são novas pessoas, né..., ele passou um período ali conhecendo só aquele lugar, só aquela, aquela, aquelas pessoas, né.... Então, eu fiquei com bastante receio de como seria o comportamento e, mais uma vez, ele me surpreendeu. Pra ele assim, foi libertador, parece que ele pegou, eu vejo um mini, um mini adulto, apesar de ter muitas, muitos traços infantis, né..., ele deu bastante retorno, que é, muita coisa na boca que ele leva, ele não tinha mania de riscar, ele tem sete anos, então ele entende bem, mas ele tá com um comportamento que seria de uma criança de cinco, sai riscando tudo, então minhas coisas hoje, estão começando a ser riscadas, né... (risos), e eu achei que, mas eu achei muito maduro da parte dele, muito adulto, ele assim, ele ama ir pra escola, ele vai muito bem, não tem problema nenhum, tranquilamente ele vai né.... Então, pra ele foi muito bem, ele entrou na escola e tá aí, nesse momento (risos).

Não faz sentido cumprir currículos e diretrizes diante do quadro de defasagem de aprendizagem que tem se apresentado na retomada do ensino presencial. Será necessário repensar toda a estrutura curricular, de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos, e assim, reestruturar planos e estratégias para alcançar objetivos realistas de aprendizagem. Na ótica de Bassi (2023, p.170),

[...] apesar do retorno às aulas presenciais, refletimos se essa significação está acontecendo, ainda com mais empenho ou se os professores estão apenas cumprindo o currículo “instrumentalmente”, que ficou deslocado com o ensino remoto, somado a muitas atividades repetidas, tornando o ensino quantitativo (como aconteceu nesta rede de ensino no início da pandemia) e deixando, assim, a aprendizagem dos anos iniciais sem a qualidade que sempre defendemos, pois essa requer a consciência do professor de que o ensino do ler e escrever é o que dá origem a seu processo de desenvolvimento.

Os envolvidos na pesquisa revelaram suas angústias, medos e ansiedades em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças. No momento de retomada das aulas presenciais, eles ainda estão se apropriando de tudo o que a pandemia causou para saberem de onde partir para a reconstrução de seus afazeres.

¹¹ AGIII é a nomenclatura utilizada na rede de ensino de Campinas para determinar o Agrupamento de crianças de 3 a 6 anos.

As narrativas revelam o quanto a falta da escola afetou suas vidas, não apenas no aspecto pedagógico, da aprendizagem, mas no sentido mais amplo do desenvolvimento das crianças, das relações sociais e familiares, os modos de vida, hábitos e rotinas, que passaram a depender de recursos tecnológicos com mais intensidade e frequência, dentre outras questões. A reconstrução de todos esses elementos para que as vidas voltem ao normal, ou seja, à vida como era antes da pandemia, se é que isso seja possível, não irá acontecer da noite para o dia; será preciso ir reconstruindo aos poucos, considerando o ritmo e singularidades de cada um. Ou seja, mesmo retomando as atividades presenciais em 2021, com a frequência dos alunos não obrigatória, a princípio, a escola, os alunos, professores e famílias ainda estavam se recompondo dos impactos que esse afastamento causou, tanto na aprendizagem como na rotina de todos.

O professor Paulo apontou alguns impactos da pandemia sobre o processo de escolarização das crianças com deficiência:

[...] o primeiro que a gente precisa olhar é de forma multifatorial sobre esses impactos, pra mim pensar a educação inclusiva é pensar sempre na questão do acesso e o acesso envolve não só as barreiras físicas, geográficas, territoriais, mas também em relação ao tratamento e às barreiras, as barreiras atitudinais.

O professor prosseguiu com sua visão sobre os impactos da pandemia para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Pra se pensar o desenvolvimento de uma criança com deficiência, a gente precisa sempre lembrar que a gente trabalha em rede, a rede de saúde, é... as terapias que essas crianças fazem, a estrutura que a família tem, o que a família consegue oferecer para essa criança. Os fatores sociais são determinantes a condição econômica que a família se encontra, a escolarização da família, o que ela conhece em relação aos direitos da pessoa com deficiência. E aí, por aí que a gente trabalha né.... A ausência do espaço físico da escola, assim..., impactou bastante, porque pra muitas dessas crianças, a escola é o principal espaço, né..., de desenvolvimento, de socialização, é..., pra vários aspectos para conseguir acessar os outros aparelhos públicos também, a escola sempre é a porta de entrada.

Como aponta Bassi (2023, p. 173),

Todas as estratégias, por mais difíceis e desafiadoras, foram utilizadas para tentarmos manter os alunos no ensino remoto e, após o retorno, nas salas de aula. No entanto, acredito que, além da recuperação das aprendizagens, precisamos da recuperação das estimas das crianças e de nossas próprias.

Essa reflexão aponta para o entendimento de Bassi (2023, p. 178)

Precisamos ainda expandir os espaços escolares colaborativamente, acompanhando o mundo que está se transformando e se virtualizando rápido demais. Precisamos de investimentos, de pesquisas e de inovação, e, principalmente, de políticas que nos acompanhem.

Nessa proposição de reconstruir saberes e afazeres, é preciso pensar que para os estudantes com deficiência, como revelou o professor Paulo em sua narrativa, “o desenvolvimento, ele se deu de maneira desigual, ele já se dá de maneira desigual, já no ensino presencial, né? No ensino remoto isso se acentuou para eles”.

A escola para eles é, de acordo com Freitas e Pizzi (2022, p.5), “compreendida como um elo da criança com a vida, espaço cultural que privilegia a apropriação do conhecimento científico, a troca interativa e a formação da cidadania, pontos que possibilitam a projeção e o desenvolvimento futuro”.

Diante disso, com a pandemia evidenciou-se a importância da escola e das interações sociais para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, assim como a mediação de professores e de pares nesses processos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação inicial para esta pesquisa partiu de minhas experiências na docência e da inquietação em relação ao processo de escolarização de estudantes com deficiência. Implicações no acesso e na inclusão desses estudantes levaram-me a buscar, num contexto histórico, social e cultural, compreender os efeitos da pandemia da Covid-19 nesse sentido.

As análises das narrativas visaram aos objetivos gerais e específicos para responder à questão de investigação: como a pandemia da Covid-19 afetou o processo de escolarização de alunos com deficiência?

Com esse questionamento inicial, delineou-se o objetivo geral do estudo, que consistiu em compreender como a pandemia da Covid-19 afetou o processo de escolarização de alunos com deficiência, levando em conta as narrativas de professores, alunos com deficiência e suas mães (os atores escolares).

Assim, a investigação embasou-se nos pressupostos da teoria histórico-cultural e para elaboração do referencial teórico, busquei os fundamentos necessários, principalmente em Vigotski (2007, 2021) e nos autores, Oliveira (1995), Dainez e Smolka (2019), Freitas e Pizzi (2022), Freitas, Pinto e Monteiro (2019), Jannuzzi (2012), entre outros.

Também destaco a contribuição de minha orientadora, Prof^ª Dra. Ana Paula de Freitas e das Prof^ªs Dras. Milena Moretto e Cibele Monteiro, da banca de qualificação, fundamentais para a reorganização do texto e a reescrita de várias partes dele.

Com base nas narrativas dos participantes, os processos de análise permitiram constatar que é notória a preocupação de todos com os impactos da pandemia sobre a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes. Elencaram-se dificuldades e problemas enfrentados durante o período de ensino remoto, como falta de acesso à internet de qualidade, de equipamentos adequados, de tempo e disponibilidade das famílias para acompanhar e ajudar as crianças nas atividades propostas, falta de habilidade e conhecimento para assumir a educação formal delas, alteração das rotinas diárias e tantas outras barreiras impostas pela doença, como o isolamento social, o medo e a insegurança.

Quanto ao acesso à educação, garantido a todos nos dispositivos legais, faltaram políticas públicas que assegurassem acesso irrestrito ao ensino remoto

emergencial. Muitas crianças perderam o direito de estudar por não poderem acessar as vias digitais, o que causou crescente desigualdade entre os que têm e os que não têm acesso à internet, o que permitiria que assistissem às aulas e realizassem as atividades em meio remoto.

Outro ponto bastante citado nas narrativas foi quanto ao envolvimento das famílias no processo de ensino e aprendizagem das crianças. As mães relataram falta de conhecimento, tempo e disponibilidade para ensinar e acompanhar os filhos no ensino remoto. Essas foram as mesmas queixas apresentadas por famílias em resposta a diversas pesquisas com essa temática. O estudo de De Sousa Oliveira Neta, De Menezes do Nascimento e Belém Falcão (2020, p.43) revelou ainda que “esses aspectos apontados não podem ser analisados fora do contexto social no qual as famílias estão inseridas”. De fato, várias famílias enfrentaram dificuldades socioeconômicas associadas, e ficaram ainda mais vulneráveis aos impactos da pandemia, o que muitas vezes se refletiu nas relações com as crianças, inclusive em seu processo de escolarização.

Para os estudantes com deficiência, a ausência da escola ampliou ainda mais as distâncias na aprendizagem, causando perdas relevantes, difíceis de recuperar. Foram quase dois anos afastados do convívio social, da escola e das vivências que ela proporciona, o que levou a reflexões sobre a importância das interações e mediações em seu desenvolvimento.

No primeiro objetivo específico definido para a presente pesquisa, procuramos identificar como foram desenvolvidas as práticas pedagógicas com alunos com deficiência no período pandêmico. Com base nos dados apresentados, houve, por parte dos professores, um esforço coletivo de tentar mitigar os efeitos da ausência da escola para esses alunos. Tais profissionais tiveram que ressignificar suas práticas e buscar novas formas de aprender e ensinar para atuarem nesse novo formato, além de se desdobrarem para manter os vínculos com os alunos e suas famílias.

Contudo, constatamos que o ensino remoto não foi capaz de atender às necessidades de aprendizagem desses estudantes em suas especificidades educacionais, desconsideradas no planejamento das atividades. E quando contemplados com alguma proposta, ela era desconectada de sentido e significação.

Os sistemas de ensino, de modo geral, adotaram o ensino remoto como meio de manter os estudantes estudando e participando do processo educativo. No entanto, não estavam preparados para introduzir esse modo de ensino; não prepararam os professores; não conferiram acesso à internet de qualidade e não proporcionaram equipamentos adequados para atender às demandas do ensino mediado pelas tecnologias digitais a todos os alunos; não deram o suporte necessário para atingir os objetivos educacionais propostos.

Nosso segundo objetivo específico - compreender quais significados tiveram as práticas educativas na pandemia para esses atores escolares - foi o mais desafiador, uma vez que poucas foram as oportunidades concretas de aprendizagem no ensino remoto.

A proposta da rede de ensino onde a pesquisa foi desenvolvida visava à mitigação dos efeitos do afastamento da escola e a manutenção dos vínculos dos alunos com a instituição escolar. Durante o ano de 2020, a frequência e o cumprimento dos objetivos de aprendizagem estabelecidos nos currículos da rede não foram obrigatórios, o que causou reduzida participação dos alunos nas propostas de aprendizagem desenvolvidas na plataforma de ensino e nos encontros síncronos por meio do *Google Meet*.

As atividades propostas foram planejadas e desenvolvidas coletivamente pelos professores regentes, junto com os professores especialistas (de educação física, arte e educação especial), e buscavam envolver os alunos, mantê-los interagindo com colegas e profissionais da escola, e dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. Para os estudantes com deficiência foram disponibilizados tablets e materiais concretos como alfabeto móvel de tampinhas, cartelas com números, massinha de modelar, além de atividades adaptadas. As famílias eram informadas sobre os materiais e os retiravam na escola. Porém, poucas famílias retiraram os kits, ou seja, essas estratégias não surtiram o efeito esperado, de fazê-los participar do processo educativo.

Quanto à participação e ao retorno das atividades, em geral, foram muito esparsos - cerca de 30% dos alunos matriculados. E no que tange os estudantes com deficiência, esse retorno foi ainda mais baixo. Segundo a professora Diana, com dois alunos com TEA em sua sala, apenas um deles, o Jack, participou do ensino remoto.

Os motivos alegados pelas famílias e/ou crianças para a não participação foram muito parecidos: falta de internet, de equipamentos, de disponibilidade de tempo e falta de conhecimento dos pais para ajudar os filhos nas lições.

Mesmo no retorno às aulas de forma presencial em 2021, com frequência escalonada e não obrigatória, a presença dos alunos na escola foi muito baixa, o que demandou adaptar o ensino remoto e passar a funcionar de maneira híbrida, mantendo os encontros síncronos no *Google Meet* e as aulas na sala de aula. A intenção era aumentar a participação dos estudantes, mas isso não surtiu o efeito esperado e o envolvimento deles continuava reduzido.

Somente quando o número de casos de Covid-19 diminuiu e grande parte das pessoas já havia tomado a vacina - no segundo semestre de 2021 -, é que aumentou o número de estudantes frequentando a escola e o ensino remoto foi descartado, voltando as aulas exclusivamente presenciais.

De fato, com a volta da obrigatoriedade de frequência, os estudantes retomaram a rotina de frequentar a escola no início de 2022. Foi então que os impactos da pandemia sobre a escolarização dos estudantes se fez sentir. Agora, muitas crianças apresentavam dificuldade de se adaptar à nova realidade, chegavam agitadas, inseguras e ansiosas, e apresentavam, ao mesmo tempo, muitos bloqueios à aprendizagem. Foi necessária uma avaliação diagnóstica individualizada para entender o que planejar e o que fazer para atender às necessidades de cada estudante. Isso demandou um longo período de adaptação, praticamente o primeiro semestre letivo inteiro com foco nesse processo.

Assim, de acordo com os objetivos elencados na pesquisa, constatou-se que a pandemia deixou lacunas no processo de escolarização de todos os estudantes e, especificamente, daqueles com deficiência, os quais, com o ensino remoto, ficaram alijados do processo educativo.

Tais lacunas vão levar um longo período para serem resolvidas, e será preciso um esforço coletivo e articulado entre escola e famílias no sentido de restabelecer e ressignificar a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes, devolvendo-lhes o direito a uma educação de qualidade, justa e equitativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROCO, S.M.S. **A Educação Especial do Novo Homem Soviético e a Psicologia de L.S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais.** 2007, 414 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2007.

BASSI, G.A. **Os Desafios do Trabalho Docente em Tempos de Pandemia: narrativas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade São Francisco, Itatiba, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Art. 205, 1988.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 5.622** de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>, 2008.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm (2009)

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.040**, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo **Decreto Legislativo nº 6**, de 20 de março de 2020; e altera a **Lei nº 11.947**, de 16 de junho de 2009. (2020a)

BRASIL. **Decreto Nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. (REVOGADO em 1º de janeiro de 2023) Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2020/decreto-10502-30-setembro-2020-790694-norma-pe.html>. (2020b)

BRASIL. **Decreto nº 11.370**, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. (2023)

BRASIL. CNE (2020a). **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, aprovado em 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

BRASIL. CNE (2020b) **Parecer CNE/CP nº 11/2020**, aprovado em 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.

CAMAS, N.P.V; MANDAJI, M.; RIBEIRO, R.A.; MENGALLI, N.M. Professor e Cultura Digital: reflexão teórica acerca dos novos desafios na ação formadora para nosso século. **Revista Reflexão e Ação**, v.21, n.2, p.179-198, jul./dez. 2013, Santa Cruz do Sul. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>

CAMIZÃO, A.C.; CONDE, P.S.; VICTOR, S.L. A Implementação do Ensino Remoto na Pandemia: qual o lugar da educação especial? **Educação e Pesquisa**, 2021, São Paulo, v.47, 06/12/21. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147245165>

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais**: um processo contínuo de reflexão e ação: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico / organização e coordenação: Heliton Leite de Godoy, 2012.

CAMPINAS. **Decreto nº 20.768** de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a suspensão de todas as atividades escolares nas unidades educacionais que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Campinas., 2020a

CAMPINAS. **CME/ Parecer CME nº 02**, de 23 de julho de 2020. Alteração do Inciso V, Art. 2º da resolução CME nº 01, de proposta de ampliação horas não presenciais na contagem dos tempos válidos nos calendários escolares 2020, para o Sistema Municipal de Ensino de Campinas, devido à extensão do isolamento social provocado pela pandemia Coronavírus (SARS-CoV-2), 2020b

CAMPINAS. **Decreto nº 20.782**, de 21 de março de 2020. Declara situação de calamidade pública, estabelece regime de quarentena no Município de Campinas, e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do Coronavírus (COVID-19), 2020c.

CAMPINAS. **Caderno Curricular Temático**. Narrativas sobre educação especial nas escolas da rede municipal de ensino de Campinas: tecendo currículo de acesso, permanência e construção de conhecimento. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação. 1.ed. Campinas, SP: PM/Campinas, 2020d.

CAMPINAS / SME - Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME/FUMEC Nº 002, de 26 de março de 2020. Dispõe sobre procedimentos pedagógicos e administrativos que devem ser adotados como medidas mitigadoras nas escolas da Rede Municipal de Ensino e nas Unidades Educacionais da Fundação Municipal para Educação Comunitária (Fumec), durante o período de suspensão de atividades escolares de que trata o Decreto nº 20.768, de 16 de março de 2020, na forma que especifica. 2020

CAMPINAS. **Decreto nº 21.325**, de 12 de fevereiro de 2021. Disciplina a retomada das atividades escolares presenciais das instituições públicas e privadas do Município de Campinas, na forma que especifica. 2021a

CAMPINAS. **Decreto nº 21.365**, de 3 de março de 2021 Altera o Decreto nº 20.782, de 21 de março de 2020, que declara situação de calamidade pública, estabelece regime de quarentena no Município de Campinas e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia do Coronavírus (COVID19). 2021b

CAMPINAS. **Princípios e Fundamentos da Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Campinas** (RMEC). Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação. Campinas, SP: Núcleo de Educação Especial, 2021c.

CUNHA, S.R.F.C. **Processos Avaliativos em uma Classe do Ensino Fundamental e no Atendimento Educacional Especializado durante a Pandemia**. 2021. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2021.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A.L.B. A Função Social da Escola em Discussão, sob a Perspectiva da Educação Inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Seção Temática: Educação Especial. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187853>.

DE SOUSA OLIVEIRA NETA, A.; DE MENEZES DO NASCIMENTO, R.; BELÉM FALCÃO, G.M. A Educação dos Estudantes com Deficiência em Tempos de Pandemia de Covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. **Revista Interações**, 2020, v.16, n.54, p.25-48. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.21070>

FCC. **Educação Escolar em Tempos de Pandemia**. Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, 2020. **Informe nº 1**. Acessível em <https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/>

FLICK, U. Pesquisa Qualitativa Online: a utilização da internet. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 238-253.

FREIRE, P. **Política e Educação**, Ana Maria de Araújo Freire (org.). 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, A.P. Um Estudo sobre as Relações de Ensino na Educação Inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. **Rev bras educ espec** [Internet]. 18jul2012, v.18, n.3, p.411-30. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000300005>

FREITAS, A.P.; DAINEZ, D. Concepção de Educação Social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Horizontes**, 2018, v.36, n.3, p.145-156. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.685>.

FREITAS, A.P.; DAINEZ, D.; MONTEIRO, M.I.B. Escolarização de Alunos com Deficiência: o ensino fecundo como via de possibilidade. **RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.17, n.1, p.0328-0346, jan./mar.2022. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14302>

FREITAS, A.P.; MONTEIRO, C.M.A (Trans) Formação de Educadores por Meio do trabalho com Narrativas no Contexto Inclusivo. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v.06, n.19, p.910-926, set./dez.2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2021.v6.n19.p910-926>

FREITAS, A.P.; PINTO, G.U.; MONTEIRO, M.I.B.. Elaboração Conceitual de Alunos com Deficiência Intelectual: possibilidades em contextos formativos. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista – BA - Brasil, v.15, n.31, p.493-516, jan/mar2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4684>

FREITAS, A.P.; PIZZI, F.C. O que as Narrativas de Crianças com Deficiência revelam sobre suas Vivências Escolares no Cenário da Pandemia da Covid-19? **Periódico Horizontes - USF**- Itatiba, SP, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1431>

FRITOLI, S.T.L. **Ensino Inclusivo em Tempos de Isolamento Social devido à Covid-19: um olhar nos desafios da docência**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino) Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 2022.

GARCIA, R.M.C. **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do Século XXI**. Florianópolis: UFSC / CED / NUP, 2017.

JANNUZZI, G.M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores associados, 2012.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: o que é ? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, A.D.F.; GESSOLI, J.B. Impactos do Isolamento Social nas Crianças em Idade Escolar. **Horizontes**, 2022, v.40, n.1, Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1422>

MENDES, E.G. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2006, v.11, n.33, p.387-405. ISSN 1413-2478.

MENDES, M.H.P. **A Apropriação dos Tipos de Argumentos na Produção de Artigos de Opinião por Alunos da Modalidade EaD em um Estudo Longitudinal**. 2022. 212 p. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2022.

MENEGUSSI, G.; FREITAS, A.P. A Inclusão Escolar em um Município Paulista: desafios e possibilidades. **Ensaio USF**, v.1, n.1, dez 2017, p.202-14. Disponível em: [doi:10.24933/eusf.v1i1.28](https://doi.org/10.24933/eusf.v1i1.28).

MOTA, A.P.A., MOTA, L.A., SANTOS, G.C.S. O Ensino dos Estudantes da Educação Especial na Pandemia: estudo da realidade de um município cearense. **Horizontes**, 2022, v.40, n.1. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1466>

MOURA, J.F; NACARATO, A.M. A Entrevista Narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.24. n.1, p.15-30. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p15-30>

NASCIMENTO, R. M., FALCÃO, G.M.B., EVÊNCIO, K.M.M. (2022). A Educação dos Alunos com Deficiência no Município de Sobral, CE: experiências e desafios em tempos de ensino remoto emergencial. **Horizontes**, 2022, v.40, n.1. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1447>

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v.44, n.3, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

NÓVOA, A.; ALVIM, Y.C. Os Professores depois da Pandemia. **Revista Educação e Sociedade**, v. 42, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>

OLIVEIRA, M.K. Vigotski: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. **Série Pensamento e Ação no Magistério**. São Paulo: Scipione, 1995.

RIBEIRO, M.: O Retorno Presencial das Aulas na Pandemia. **Entrevista** concedida ao Programa Sem Censura]. TV Brasil. Entrevistadora: Marina Machado. 09 de agosto de 2020

RODRIGUES, L.C.; MENDES, F.A.G.; NOVAES, D. Narrativas de professoras de Estudantes com Deficiência sobre o Ensino Remoto Emergencial em Decorrência da Pandemia da Covid-19. **Horizontes**, 2022, v.40, v.1, Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1464>

SANT'ANA, I.M; DAINEZ, D.; ALVES, T.C.L.S. O Trabalho do Professor de Educação Especial na Escola Pública em Tempos de Pandemia: o compromisso com o ensino. **Horizontes** - USF- Itatiba, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1431>

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

SEESP/MEC. **Política Nacional de Educação Especial**. Estabelece objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos. 1994

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e Significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A.L.; HORTA, A.L.H.(orgs). **Questões de Desenvolvimento Humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 107-128

SMOLKA, A. L. B. *et al.* Contribuições Teóricas d Conceituais de Vigotski para a Pesquisa Qualitativa em Educação. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v.7, n.3, p.1364-1389, set-dez de 2021: “Dossiê Relatos de Experiências e Produção Acadêmica”. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/riae.2021.63920>

SOUZA, F.F.; DAINEZ, D. Defectologia e Educação Escolar: implicações no campo dos Direitos Humanos. **Educação & Realidade**, n.47, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/116863>

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Conferência de Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/salamanca.pdf>, 1994.

VIGOTSKI, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**/L.S. Vigotski. Michael Cole *et al.* (orgs.); trad.J.Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **Problemas da Defectologia**. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes (org., ed., trad., rev.téc.). São Paulo: Expressão Popular, 2021.