



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Roberta Pereira Vieira de Souza

**O ensino remoto com alunos com transtorno do espectro autista em tempo
de pandemia da Covid-19**

Duque de Caxias

2022

Roberta Pereira Vieira de Souza

O ensino remoto com alunos com transtorno do espectro autista em tempo de pandemia da Covid-19

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado de Rio de Janeiro.

Área de Concentração: Educação, Movimentos Sociais e Diferenças.

Orientadora: Prof.^a Dra. Flávia Faissal de Souza

Duque de Caxias

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEH/C

S237 Souza, Roberta Pereira Vieira de
Tese O ensino remoto com alunos com transtorno do espectro autista em tempo de
pandemia da Covid-19 / Roberta Pereira Vieira de Souza- 2022.
161f

Orientadora: Flávia Faissal de Souza

Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de
Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Educação especial - Teses. 2. Ensino remoto - Teses. I. Souza, Flávia Faissal
de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da
Baixada Fluminense. II. Título

CDU 376.4

Bibliotecária: Lucia Andrade CRB 7 /5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Roberta Pereira Vieira de Souza

O ensino remoto com alunos com transtorno do espectro autista em tempo de pandemia da Covid-19

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado de Rio de Janeiro.

Área de Concentração: Educação, Movimentos Sociais e Diferenças.

Aprovada em: 29 de março de 2022.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Flávia Faissal de Souza (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra. Luciana Velloso da Silva Seixas
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dra. Débora Dainez
Universidade Federal de São Carlos

Duque de Caxias

2022

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todas as pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) e a todas as famílias que buscam oferecer o melhor para o desenvolvimento de seus filhos.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta pesquisa representa a realização de mais uma conquista em minha vida. Sou extremamente grata a Deus por ELE ter me sustentado durante todo esse tempo, desde o processo de seleção do mestrado até a conclusão do curso, pois sem Deus nada disso seria possível.

Em especial, reservo um importante reconhecimento dedicado à memória do meu querido e amado pai, Paulo Cesar Torres de Souza, falecido em 14 de novembro de 2020, dias antes da qualificação deste trabalho. Meu verdadeiro amigo, um exemplo de pai e de pessoa, que sempre me ensinou a amar e a respeitar o próximo, independente de cor, raça, gênero ou religião. Um homem honesto e trabalhador, que, mesmo não tendo tido a oportunidade de concluir os estudos, sempre me incentivou a estudar e ainda participou da escolha da epígrafe para o Capítulo 1 desta dissertação. Serei eternamente grata ao meu querido pai, pois graças ao incentivo dele e à minha determinação hoje sou uma educadora consciente do dever que tenho para com a sociedade à qual pertencço. Obrigada, pai. Amar-te-ei por toda a minha vida.

Agradeço imensamente à minha amada e amiga mãe, Marina, uma mulher guerreira, que desconhece a força que tem. Mãe, você sempre foi fundamental em todos os momentos da minha vida, e durante o processo do mestrado não foi diferente: me deu forças para continuar, mesmo vivenciando a dor da perda do meu pai. Agradeço por suas orações, por sua compreensão e peço perdão por minha ausência nos momentos em que você mais precisou. Obrigada por não me deixar desistir, pois você, mais do que ninguém, sabe o quanto a ausência do meu pai me afetou emocionalmente. Amo-te e amar-te-ei por toda a minha vida, mãe!

Ao meu companheiro, Anderson Navega, que, durante todo esse tempo, vivenciou minha ausência em vários momentos de nossas vidas e, mesmo assim, não desistiu de mim. Anderson, quero que saiba que todo o seu apoio, incentivo e conselhos foram fundamentais. Com você, tive forças para aguentar todas as mudanças que enfrentamos em nossas vidas, mudanças que só eu e você sabemos. Serei eternamente grata a você por todo o seu amor e por todo o seu carinho comigo e, principalmente, com minha querida mãe. Desejo estar presente ao seu lado enquanto Deus permitir, para compartilhar outras conquistas e retribuir tudo o que você fez por mim. Gratidão, Anderson Navega. Amo-te!

À minha querida e admirável orientadora, Flávia Faissal de Souza, uma pessoa incrível, que tive o prazer de conhecer e ter ao meu lado durante o mestrado. Obrigada por me escolher e compartilhar comigo todo o seu conhecimento, vivências e aprendizados, que

levarei para a vida. Minha querida, sempre serei grata por sua paciência, sensibilidade, generosidade e simplicidade durante todo o processo de orientação até a conclusão deste curso. Muito obrigada, por tanto.

À professora doutora Débora Dainez e à professora doutora Luciana Velloso, pelas valorosas contribuições, palavras de incentivo e orientações no processo de qualificação e defesa.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças, pelas partilhas e pelo aprendizado, e, em especial, às minhas queridas amigas Giselle Coutinho, Letícia Alves, Luciene Pereira e Magda Fernandes, por todo o carinho, companheirismo e, principalmente, por me incentivarem a continuar, mesmo em meio à dor da perda do meu pai.

À minha querida amiga Tatiane, mestra pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que em vários momentos delicados em minha vida se fez presente, mesmo que por mensagens, incentivando-me a dar continuidade ao mestrado.

Aos docentes da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), *Campus* Duque de Caxias; aos funcionários do departamento do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC); e a todos os meus colegas da turma de 2019.

Aos meus familiares e aos meus amigos, que não vou conseguir nomear, mas que têm igual importância, por compreenderem minha ausência com a difícil jornada de estudos e de trabalho nesse período, e por terem me incentivado de diferentes maneiras.

A toda a equipe da escola *locus* do estudo, às companheiras de trabalho e, em especial, à equipe pedagógica e à equipe diretiva, por todo o apoio.

À Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias e ao Núcleo de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire, por concederem a autorização de pesquisa.

Agradeço às famílias dos alunos da classe especial que aceitaram o convite para participar das entrevistas por compartilharem cada narrativa e história de vida, pois sem vocês a conclusão deste trabalho não seria possível. Minha gratidão pela confiança, por todo o carinho e pela parceria durante todos esses anos comigo.

A todos vocês, muito obrigada!

[...] Vivemos esperando
O dia em que
Seremos melhores (melhores, melhores!)
Melhores no amor
Melhores na dor
Melhores em tudo
Oh! Oh! Oh! [...]

[...] Dias melhores pra sempre
Dias melhores pra sempre (pra sempre!) [...]

Rogério Flausino

RESUMO

SOUZA, Roberta Pereira Vieira de. *O ensino remoto com alunos com transtorno do espectro autista em tempo de pandemia da Covid-19*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

Esta pesquisa, ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, conforme os estudos de L. S. Vigotski, teve por objetivo geral analisar as condições para o desenvolvimento do ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19 com alunos com transtorno do espectro autista (TEA) matriculados em uma classe especial de uma escola pública da rede municipal de Duque de Caxias (RJ). Atuando como professora da turma e pesquisadora, para aproximação da problemática do estudo, valemo-nos dos registros em diário de campo e no aplicativo do WhatsApp, das entrevistas por pauta realizada com os familiares sobre as condições socioeconômicas e de saúde, da pesquisa de documentos sobre a vida acadêmica dos alunos para elaboração das atividades e do desenvolvimento das atividades pedagógicas realizadas em colaboração com os familiares. Já a construção dos dados e das categorias de análise foi pautada pela análise microgenética. As análises apontam para o impacto da pandemia nas condições socioeconômicas e de saúde das famílias, que, além das alterações das condições de vida, da rotina dos alunos e familiares e das precárias políticas sociais, não tiveram acesso à internet e a equipamentos tecnológicos adequados que viabilizassem o desenvolvimento das atividades. Destacamos ainda a falta de políticas educacionais potentes para a manutenção das atividades escolares por meio do ensino remoto. Por fim, ressaltamos a impossibilidade de análise do processo de ensino-aprendizagem, posta a fragilidade das condições e da estrutura para o ensino remoto junto a esses alunos com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do espectro autista. Escolarização. Ensino remoto. Acessibilidade tecnológica.

ABSTRACT

SOUZA, Roberta Pereira Vieira de. *Remote teaching for students on the autism spectrum disorder during COVID-19 pandemic times*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

This research is based on the theoretical-methodological path of the historical-cultural theory of human development, according to the studies of L.S. Vygotsky. It had the general objective of analyzing the conditions for the development of remote teaching for students on the autism spectrum disorder (ASD) in the context of COVID-19 pandemic. The students involved in this research were part of a special class in a public school in the municipal education system of Duque de Caxias, in Rio de Janeiro. The researcher acted as a class teacher and class researcher as a way of approaching the central problem of the study closely. There has been used: information registered in a field journal and in WhatsApp; an interview agenda carried out with family members about socioeconomic and health conditions; documents about the students' academic life, which were useful for the elaboration of activities; and pedagogical activities developed in collaboration with the students' families. The construction of data and analysis categories were guided by microgenetic analysis. The analyzes reveal the impact of the pandemic on health and socioeconomic conditions of those families. In addition to these changes in their living conditions, there have been changes in their routine and in their children's, and in the already precarious social policies. Besides that, they did not have access to internet and the adequate technological equipment that would enable the development of activities. This research also highlights the lack of solid educational policies for the maintenance of school activities in remote teaching. Finally, it is emphasized the impossibility of analysis of the teaching-learning process, given the fragility of the conditions and structure for remote teaching with these students on the ASD.

Keywords: Autism spectrum disorder. Schooling. Remote teaching. Technological accessibility.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 – Dados do coronavírus – julho de 2020.....	29
Foto 2 – Dados do coronavírus – agosto de 2020	30
Tabela 1 – Trabalhos sobre mediação pedagógica e processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA.....	65
Tabela 2 – Trabalhos sobre o uso das tecnologias nos processos de mediação pedagógica e de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA.....	70
Tabela 3 – Trabalhos que emergem questões da Educação Especial no ensino remoto durante a Covid-19	73
Tabela 4 – Distribuição de unidades escolares por distrito	94
Tabela 5 – Números de matrículas por etapa de ensino	94
Gráfico 1 – Evolução do Ideb de 2005 a 2019.....	95
Tabela 6 – Turma de classe especial/autismo.....	100
Quadro 1 – Primeiro semestre de atividades.....	105
Quadro 2 – Segundo semestre de atividades	105
Quadro 3 – Categorias de análise dos dados	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anvisa	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
ARA	Autorregulação da aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
cDNA	DNA complementar
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Coordenadoria de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Cetic	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CFN	Currículo funcional natural
CGU	Controladoria-Geral da União
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conasems	Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde
Conass	Conselho Nacional de Secretários de Saúde
CPFPPF	Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire
EaD	Educação a distância
EUA	Estados Unidos da América
Fael	Faculdade de Educação da Lapa
Faperj	Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FPS	Funções psicológicas superiores
GEDH	Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças
GT15	Grupo de Trabalho de Educação Especial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Ig	Imunoglobulina
IgG	Imunoglobulina de anticorpos tipo G
IgM	Imunoglobulina de anticorpos tipo M
IMP	Intervenção mediada por pares
IRM	Instituto Rodrigues Mendes
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MPRJ	Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro
MS	Ministério da Saúde
NTM	Núcleo de Tecnologia Educacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	<i>Práxis Educativa</i>
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PEI	Planejamento educacional individualizado
PIB	Produto interno bruto
PMM	Prefeitura Municipal de Macaé
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNI	Programa Nacional de Imunização
PPGECC	Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas
PPP	Projeto político-pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
Reduc	Refinaria de Duque de Caxias
REE-UFSM	<i>Revista Educação Especial</i> da Universidade Federal de Santa Maria
RIAE	<i>Revista Interinstitucional Artes de Educar</i>
RJ	Rio de Janeiro
RJET	Regime Jurídico Emergencial e Transitório das Relações Jurídicas de Direito Privado

RNA	Ácido ribonucleico
RT-PCR	Reação da transcriptase reversa, seguida pela reação em cadeia da polimerase em tempo real
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Biblioteca Eletrônica Científica <i>Online</i>
Semed-Macaé	Secretaria Municipal de Educação de Macaé
Sepe/RJ	Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SME	Secretaria Municipal de Educação
SME/PMDC	Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias
SMS	Serviço de mensagens curtas
SNPD/SDH	Subsecretaria Nacional da Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência da Secretaria de Direitos Humanos
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do espectro autista
TIC	Tecnologia da informação e comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unigranrio	Universidade do Grande Rio
USP	Universidade de São Paulo
UTI	Unidade de terapia intensiva

SUMÁRIO

	TRAJETÓRIAS EPISTEMOLÓGICAS E EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO.....	16
1	COVID-19 E EDUCAÇÃO: AS CONDIÇÕES DE VIDA DA POPULAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE.....	21
1.1	A pandemia da Covid-19.....	21
1.1.1	<u>A pandemia da Covid-19 e seus impactos no mundo.....</u>	25
1.1.2	<u>A pandemia da Covid-19 e seus impactos no Brasil</u>	28
1.2	As (in)decisões políticas que atravessam o campo social e a educação brasileira no contexto da pandemia da Covid-19: marcas de retrocessos políticos e perdas de direitos.....	34
1.2.1	<u>Educação especial: apagamentos históricos</u>	36
1.2.2	<u>Ações voltadas para a escolarização de alunos com deficiência durante a pandemia da Covid-19</u>	44
2	O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM TEA: CIBERCULTURA, TECNOLOGIAS E ENSINO REMOTO.....	50
2.1	Educação e desenvolvimento de alunos com deficiência na teoria histórico-cultural.....	50
2.2	Os conceitos iniciais da cibercultura e os instrumentos técnico-semióticos.....	57
2.2.1	<u>A cibercultura no contexto da pandemia da Covid-19</u>	57
2.2.2	<u>Instrumentos técnico-semióticos: produto da atividade humana.....</u>	61
2.3	A escolarização dos alunos com TEA no contexto da pandemia da Covid-19: uma revisão sistemática da literatura.....	63
2.3.1	<u>Mediação pedagógica e processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA.....</u>	65
2.3.2	<u>O uso das tecnologias nos processos de mediação pedagógica e de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA</u>	70
2.3.3	<u>Questões que emergem da Educação Especial no ensino remoto durante a Covid-19.....</u>	73

2.4	Considerações sobre as pesquisas	84
3	OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO: EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM TEA NA PANDEMIA DA COVID-19 EM UM MUNICÍPIO DA BAIXADA FLUMINENSE	88
3.1	Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa: estratégias de aproximação do problema do estudo e formas de registro	89
3.2	Contexto do estudo	92
3.2.1	<u>Educação em Duque de Caxias</u>	94
3.2.2	<u>Educação Especial em Duque de Caxias</u>	96
3.2.3	<u>A escola locus do estudo</u>	98
3.2.4	<u>A construção do ensino remoto em Duque de Caxias</u>	100
3.3	Características dos alunos participantes do estudo	106
3.3.1	<u>O aluno Joaquim</u>	107
3.3.2	<u>O aluno Lauro</u>	108
3.3.3	<u>A aluna Maria</u>	109
4	MANUTENÇÃO DAS ATIVIDADES EDUCACIONAIS POR MEIO DO ENSINO REMOTO PARA ALUNOS COM TEA: CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	111
4.1	As condições socioeconômicas das famílias	111
4.1.1	<u>O desemprego e a diminuição da renda familiar</u>	112
4.1.2	<u>A precarização das condições de trabalho e os benefícios sociais de repasse de recursos financeiros para a manutenção da vida do trabalhador</u>	114
4.2	As condições de saúde dos alunos e das famílias	119
4.2.1	<u>Adoecimento por Covid-19</u>	120
4.2.2	<u>Os efeitos das medidas sanitárias na vida dos alunos</u>	124
4.3	A proposição do ensino remoto: realização das atividades pedagógicas encaminhadas por WhatsApp	129
4.3.1	<u>Acesso aos ambientes virtuais e aos equipamentos tecnológicos</u>	130

4.3.2	<u>Atividades pedagógicas: formas de desenvolvimento e participação dos alunos e das famílias</u>	133
4.4	Algumas percepções que surgiram durante o processo de análise	139
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
	REFERÊNCIAS	147
	APÊNDICE A - Entrevista por pauta	157
	ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido	158
	ANEXO B - Autorização de pesquisa	159
	ANEXO C - Autorização de pesquisa de campo	161

TRAJETÓRIAS EPISTEMOLÓGICAS E EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO

Minha trajetória como professora teve início no ano 1996, ao cursar no Ensino Médio o curso de formação de professores, no Colégio Estadual Barão de Mauá. Alguns anos após a conclusão do curso, em 2000, fui aprovada para o cargo de Professor II dos anos iniciais em um concurso público da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Magé, no estado do Rio de Janeiro (RJ). Contudo, minha posse só ocorreu em 2002, quando, logo após a escolha da escola, iniciei em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

Nessa escola, pude vivenciar o processo educacional de alunos com deficiência, tanto em minha sala de aula, na qual estava matriculado um aluno com síndrome de Down, quanto observando as práticas escolares com outros alunos com deficiência de outras turmas e segmentos. A partir dessa experiência, algumas questões ampliaram meu olhar, interesses e curiosidades em torno das dimensões das práticas educacionais no campo da Educação Especial, pautadas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que foram instituídas no ano 2001, quanto ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais e ao foco da importância de condições indispensáveis para uma educação de qualidade para todos — Resolução do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), de 2 de setembro de 2001.

Outra experiência que marcou minha formação ocorreu também no ano 2000, quando fui aprovada para o ingresso na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), *Campus Maracanã*, para a graduação em ciências biológicas. Acreditando na importância da educação pública para a transformação social e advinda de escolas públicas durante toda a Educação Básica, meu objetivo era o de prosseguir com minha formação em uma universidade pública. Entretanto, em razão da estrutura curricular, que previa aulas em período integral, não pude efetivar minha matrícula, pois precisava trabalhar.

Na ocasião, percebi que a universidade pública não estaria, naquele momento, a meu alcance, e a alternativa seria realizar minha formação na rede privada de ensino superior. Com isso, em 2002 recorri ao processo seletivo da Universidade do Grande Rio (Unigranrio) para o curso de ciências biológicas. Ainda que diante de várias dificuldades, não deixei de buscar o melhor para minha formação, a fim de poder contribuir de alguma forma para os alunos que estariam sob minha responsabilidade.

Com a conclusão da graduação, minha dedicação ateu-se aos concursos do magistério e, em 2011, fui aprovada e convocada para assumir o cargo de professora da Secretaria

Municipal de Educação (SME) no município de Mesquita (RJ). Nessa mesma época, cursei a Pós-Graduação *Lato Sensu* pela Faculdade de Educação da Lapa (Fael), localizada no Paraná, com a habilitação em Coordenação Pedagógica: Orientação Educacional e Supervisão Escolar, tendo duração de um ano e seis meses, na modalidade semipresencial.

Outras experiências e concursos públicos surgiram, o que me permitiu transitar da Prefeitura Municipal de Magé (RJ), em março de 2015, para a Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu (RJ), na qual permaneci por apenas nove meses. Logo, com uma nova aprovação, também em 2015, para a Prefeitura Municipal de Duque de Caxias (RJ), foi necessária uma nova transição, com a demanda para escolha e a exoneração de uma das matrículas após minha convocação em janeiro de 2016. Cabe destacar que todas essas redes municipais estão localizadas na Baixada Fluminense e que, no atual no momento da pesquisa, atuo como docente na Prefeitura Municipal de Mesquita e na Prefeitura Municipal de Duque de Caxias.

Na rede municipal pública de ensino de Duque de Caxias, em 2018, vi-me diante de novas experiências, com alunos com transtorno do espectro autista (TEA),¹ matriculados em uma classe regular do 2º ano do Ensino Fundamental, localizada no primeiro distrito desse município, unidade escolar que escolhi após ter sido convocada para tomar posse em 2016.

No entanto, sempre questioneei o que realmente era importante para o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola e se vivenciávamos na escola boas condições para o trabalho com esses alunos. Dessa época, algumas percepções das práticas vivenciadas me fizeram, durante o ano 2018, refletir sobre o fato de que nem sempre as instituições escolares estão abertas à preparação e à adequação para os processos de escolarização. Portanto, é preciso exigir politicamente que as instituições se preparem para o melhor atendimento das demandas dos alunos e de seus familiares, adequando cotidianamente o processo de escolarização dos alunos com deficiência.

Desse modo, tive maior compreensão da necessidade de ampliar meus estudos, e por isso meu interesse na realização do mestrado, em especial no curso do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da Uerj, *Campus* Duque de Caxias.

1 Segundo a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, o TEA é uma síndrome clínica caracterizada por “[...] deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento [...] padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos” (BRASIL, 2012, *s. p.*).

Logo, sendo aprovada em todas as etapas do processo seletivo de 2018, iniciei o ano 2019 como aluna da Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Mestrado em Educação, participando como membro do Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças (GEDH), coordenado pela professora doutora Flávia Faissal de Souza.

O ano 2019 foi marcado por algumas mudanças na escola e, em meio a elas, mantive meu posicionamento político e profissional, ao ser convidada para lecionar para uma turma da classe especial com os alunos com TEA, uma vez que eles não tinham outros profissionais que os atendessem. Certa da enorme responsabilidade que teria ao lecionar para uma classe especial, composta somente por alunos com TEA, vi-me comprometida com vários aspectos importantes.

Diante desses desafios, na condição de estudante de mestrado no PPGECC/FEBF/Uerj, *Campus* Duque de Caxias, nascida e criada na Baixada Fluminense, filha de pais que sempre lutaram por uma educação de base com qualidade, ainda que com muita dificuldade, coloquei-me no dever de contribuir para a sociedade e, principalmente, para esses alunos. Compreendia a importância de exercer, a partir de minhas experiências, trajetórias acadêmicas e profissionais, a continuidade na luta incessante de ressignificar minha prática política e pedagógica, compartilhando com meus companheiros do grupo de pesquisa e professores da escola minhas angústias e enfrentamentos.

Assim, meu comprometimento com os alunos com TEA vem de minha história como aluna do Ensino Médio no curso de formação de professores em uma escola pública, e minha compreensão de educação, como um dos meios mais importantes para as relações entre sujeito e meio. Portanto, ressalto que a interação entre os alunos transcende suas condições, além de possibilitar a ampliação das estratégias e potencializar os processos de ensino-aprendizagem.

Inicialmente, a proposta de pesquisa a ser desenvolvida no curso do mestrado era “O estatuto das tecnologias educacionais assistivas e a escolarização de alunos autistas”. Contudo, em razão do fechamento das escolas em 2020, proveniente da pandemia da Covid-19, foi necessária a reestruturação do projeto para “O ensino remoto com alunos com transtorno do espectro autista em tempo de pandemia da Covid-19”, considerando a relevância dessa temática para o momento e para os estudos posteriores.

Isso posto, o objetivo geral deste estudo é analisar as condições para o desenvolvimento do ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19 com alunos com TEA matriculados em uma classe especial de uma escola pública da rede municipal de Duque de Caxias.

Os objetivos específicos são:

- a) Identificar e analisar as condições socioeconômicas e de saúde dos responsáveis e dos alunos com TEA matriculados.

- b) Identificar e analisar as condições de acesso aos ambientes digitais e aos recursos tecnológicos disponíveis para o desenvolvimento das atividades pedagógicas dos alunos com TEA.
- c) Identificar e analisar as formas de desenvolvimento e de participação dos responsáveis e dos alunos no desenvolvimento das atividades pedagógicas no decorrer do ensino remoto como forma de manutenção do processo de escolarização dos alunos com TEA.

Para tal, esta pesquisa está estruturada a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural, em especial Vygotski (1997) e outros autores, como Freitas (2002), Zanella *et al.* (2007) e Smolka *et al.* (2021). Assim, assumindo a problemática entre meio e sujeito, o estudo pressupõe que: o método é premissa e pressuposto, no qual as técnicas de investigação são organizadas de acordo com o objetivo do estudo; o foco central é o desenvolvimento humano, nos efeitos das condições de vida, nas relações sociais e nas formas de apropriação destas pelos sujeitos; a análise é realizada no processo de descrição, explicação e busca de sentidos que circunscrevem a problemática estudada.

Ainda serão conceitos fundamentais para este estudo: ensino, aprendizagem, desenvolvimento humano e compensação social da deficiência, conforme os estudos de Vygotski (1997), Dainez (2014, 2017), Dainez e Smolka (2014), Souza e Dainez (2020); relações de ensino, de Smolka *et al.* (2007); função social da escola, de Dainez e Smolka (2019); e vivência/*perejivanie* e meio, de Vigotski (VINHA; WELCMAN, 2010) e Smolka *et al.* (2021). Por fim, dado o contexto, nós nos valeremos ainda do debate em torno das políticas educacionais, na perspectiva inclusiva de Kassir (2011), Pletsch (2014), Souza (2013), Laplane, Caiado e Kassir (2016), Souza e Pletsch (2017), Pletsch e Souza (2021); e dos conceitos iniciais de cibercultura trabalhados em Lemos (2002, 2004, 2005), Lévy (1999, 2010), Pretto (2011), Santaella (2007, 2008), Santos (2005), e Santos e Santos (2014).

Este estudo está organizado em quatro capítulos. No primeiro, apresentaremos o contexto da pandemia do novo coronavírus (Covid-19), com análise de seus efeitos no mundo e no Brasil e, mais especificamente, na educação brasileira, com foco na população da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro.

No segundo capítulo, nós nos valeremos dos pressupostos da teoria histórico-cultural e apresentaremos os conceitos centrais da pesquisa sobre educação e desenvolvimento de alunos com deficiência, além dos estudos sobre instrumentos técnico-semióticos e cibercultura. Nesse capítulo, também apresentaremos a revisão da literatura, composta por

trabalhos que tratam do processo de educação do aluno com TEA, com ênfase no processo de ensino-aprendizagem. Ainda, faremos uma busca distinta, em *lives* realizadas no ano 2020, da educação da pessoa com deficiência em tempos de pandemia. No entanto, foi necessária a atualização da busca, por causa da pouca quantidade de trabalhos publicados. Com isso, recuperamos os trabalhos finalizados em 2021, tendo como foco a educação remota e as tecnologias utilizadas para o ensino não presencial.

No terceiro capítulo, descreveremos os aspectos teórico-metodológicos que sustentam a pesquisa; traremos um breve resumo da história do município de Duque de Caxias, *locus* deste estudo, onde está localizada a escola; e abordaremos os desafios da educação remota dos alunos participantes deste estudo.

No quarto capítulo, apresentaremos a construção e a análise dos dados, sobretudo algumas considerações em torno da manutenção das atividades escolares e do desenvolvimento de alunos com TEA durante a proposição do ensino remoto, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural de Vigotski.

Logo, proporemos reflexões sobre a educação remota dos alunos com TEA, entendendo que, após a pesquisa concluída, os objetivos e as questões do estudo poderão resultar em estudos de apoio a práticas educacionais mais potentes na educação das pessoas com TEA no município de Duque de Caxias.

1 COVID-19 E EDUCAÇÃO: AS CONDIÇÕES DE VIDA DA POPULAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE

[...] E o aluno não saiu para estudar
Pois sabia o professor também não ‘tava’ lá
E o professor não saiu pra lecionar
Pois sabia que não tinha mais nada pra ensinar
No dia em que a Terra parou, oh oh oh oh
No dia em que a Terra parou, oh oh oh [...]

Raul Seixas

Neste capítulo, trataremos do contexto da pandemia do novo coronavírus (Covid-19), analisando seus efeitos no mundo e no Brasil e, mais especificamente, na educação brasileira, com foco na população da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. Dada a peculiaridade do objeto de estudo e do não afastamento histórico da situação em que vivemos hoje, além dos textos acadêmicos, utilizaremos matérias divulgadas pelos meios de comunicação disponíveis e postagens em redes sociais (telejornais, Twitter, portais de notícias, entre outros), para apresentar os dados sobre a pandemia da Covid-19 no ano 2020, seus impactos sociais, educacionais e os desafios das políticas públicas como estratégia para suporte ao ensino remoto.

1.1 A pandemia da Covid-19

Trazemos, na epígrafe do início do capítulo, um trecho da letra da música “O dia em que a Terra parou”, de Raul Seixas, pois, apesar de ter sido criada em um contexto diferente, remete-nos à época, início do ano 2020, em que as pessoas, em quase todo o mundo, passaram a evitar sair às ruas pela necessidade de se colocarem em isolamento social, posto que era a única forma conhecida pela ciência, naquele momento, para conter a rápida transmissão da Covid-19. A letra da canção, um grande sucesso da década de 1970, possibilitou-nos pensar sobre essa situação sem precedentes, que se agravava pelo pouco conhecimento sobre o vírus,

pela complexidade do processo de contaminação e pela insuficiência de recursos materiais e de estrutura hospitalar para o enfrentamento do problema sanitário.

O mundo enfrentou, desde os primeiros meses de 2020, uma grave crise sanitária, que se anunciava desde o final de 2019, em razão do aparecimento de uma nova doença, nomeada como “doença por coronavírus 2019” (Covid-19). As primeiras informações sobre a Covid-19 apareceram com o aumento de casos de pneumonia registrados na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China (WERNECK; CARVALHO, 2020).

A Covid-19 é uma doença causada pelo vírus Sars-CoV-2, pertencente à família dos coronavírus, comum em várias espécies de animais, mas que apresenta apenas três tipos que afetam seriamente os seres humanos.² Segundo o Ministério da Saúde (MS) do Brasil,³ a Covid-19 apresenta um risco clínico que varia entre pessoas assintomáticas a pessoas que apresentam infecções graves. As infecções graves representam, em média, 20% dos casos, nas quais os pacientes precisam de imediato atendimento hospitalar, podendo 5% deles demandar a internação em unidade de terapia intensiva (UTI), com a necessidade de utilização de equipamentos para auxílio da respiração dos pacientes. No entanto, cerca de 80% dos indivíduos podem apresentar um quadro assintomático ou oligossintomático (poucos sintomas), havendo, assim, uma possível subnotificação no registro de casos.

Os sintomas da Covid-19 podem variar de um simples resfriado a uma síndrome gripal aguda (tosse, dor de garganta, coriza, febre), ou, até mesmo, aos sintomas de uma pneumonia mais grave. Sintomas como anosmia/hiposmia (diminuição/perda de olfato) e ageusia (perda do paladar) foram detectados como norteadores para o diagnóstico inicial e, como consequência, para a procura por atendimento nos hospitais, pois os dados demonstravam que a maior parte dos pacientes que testavam positivo apresentava, em comum, esses sintomas (BRASIL, 2020).⁴

As formas de transmissão da Covid-19, segundo o MS (BRASIL, 2020),⁵ consistem no contato direto com a pessoa doente, por meio de gotículas de saliva, do espirro, das mãos

2 Disponível em: <https://saude.abril.com.br/medicina/as-diferencas-e-semelhancas-entre-o-sars-cov-2-e-outros-coronavirus/>. Acesso em: 3 set. 2020.

3 Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20COVID%2D19,-Os%20coronav%20s%C3%A3o&text=A%20COVID%2D19%20%C3%A9%20uma,infec%C3%A7%C3%B5es%20assintom%C3%A1ticas%20a%20quadros%20graves>. Acesso em: 4 set. 2020.

4 Idem.

5 Idem.

contaminadas, da tosse, de secreções, do compartilhamento de utensílios pessoais, entre outras formas habituais do convívio social.

Para constatar o vírus Sars-CoV-2, existem dois tipos de exames. Um deles é o exame sorológico (sangue, soro ou plasma), um teste rápido, que identifica as imunoglobulinas (Ig) — moléculas produzidas em resposta a antígenos, também conhecidas como anticorpos. Assim, destacamos que as imunoglobulinas que correspondem ao vírus (Sars-CoV-2) são a imunoglobulina de anticorpos tipo G (IgG) e a imunoglobulina de anticorpos tipo M (IgM) — anticorpos produzidos pelo organismo do indivíduo contaminado para combater a Covid-19. No entanto, os anticorpos que indicam que a infecção em nosso organismo ainda está na fase ativa são os da IgM; já os anticorpos que aparecem em uma fase mais tardia da infecção são os da IgG. O outro teste realizado é por meio das técnicas de reação da transcriptase reversa, seguida pela reação em cadeia da polimerase em tempo real (RT-PCR).⁶ A fita simples do ácido ribonucleico (RNA) é transformada em uma fita dupla do ácido desoxirribonucleico (DNA). Esse processo recebe o nome de DNA complementar (cDNA). A técnica possibilita identificar a presença do material genético do vírus. Esse material é extraído por meio da coleta nasal ou da orofaringe⁷ da pessoa com suspeita da doença. O RT-PCR possibilita o sequenciamento parcial ou total do genoma viral.

Em razão do pouco conhecimento sobre todas as formas de transmissão da Covid-19 em 2020, o MS orientou a população, para além das ações individuais de profilaxia (higiene das mãos e uso de máscaras), sobre outras medidas de prevenção. As principais medidas foram: isolamento social, que significa isolar pessoas doentes das não doentes, a fim de reduzir o risco de transmissão da doença; quarentena, que consiste na restrição da circulação de pessoas que tiveram contato com pessoas infectadas, mas que não estão doentes; e distanciamento social, necessário em locais em que a transmissão do vírus se dá em forma comunitária, representando a redução das interações entre as pessoas de uma comunidade. Isso incluiu o fechamento de escolas, comércios e outros locais de trabalho considerados não essenciais, entre eles atividades em templos religiosos, e o cancelamento de eventos culturais e esportivos, para evitar a aglomeração de pessoas.

6 O RT-PCR é um exame utilizado para identificação do vírus e confirmação da Covid-19. O teste detecta o RNA do vírus por meio do aumento do ácido nucleico pela reação em cadeia da polimerase. Disponível em: <https://www.medicina.ufmg.br/rt-pcr-ou-sorologico-entenda-as-diferencas-entre-os-testes-para-a-covid-19/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

7 Orofaringe é um exame laboratorial de microscopia que auxilia na detecção de processos infecciosos. As amostras devem ser coletadas por profissional de saúde com *swab* e técnica específica. Disponível em: https://www.saude.gov.br/images/af_gvs_coronavirus_6ago20_ajustes-finais-2.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

Destacamos que as intervenções para conter a disseminação do vírus aconteceram de modos diversos nas diferentes regiões do Brasil, não havendo uma regra única. Segundo o MS, as ações restritivas estavam a cargo das autoridades responsáveis em cada estado brasileiro, visando à redução do contágio e da transmissão da Covid-19. Assim, no momento inicial do distanciamento social, a maioria das pessoas, em diversos setores e lugares do Brasil e do mundo, parou suas atividades e se manteve em casa, realizando seus trabalhos no formato *home office*, impactando positivamente aspectos como trânsito e poluição (SANTOS, 2020).

Para Santos (2020), a pandemia era uma alegoria, um medo caótico generalizado da morte, um inimigo invisível sem fronteiras, que exprimia não apenas a fragilidade da vida, como também as dificuldades encontradas para a produção de uma vacina eficaz, apesar do alto grau de tecnologia já desenvolvida nos últimos dois séculos. Ainda que com a pluralidade de estudos para a vacina e de medicamentos em desenvolvimento, sua viabilidade esbarrava nos protocolos da medicina, que, dadas as devidas circunstâncias, estavam sendo flexibilizados ao máximo, na tentativa de tornar mais rápidas as soluções possíveis.

No entanto, ainda em 2020, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa),⁸ responsável por controlar a entrada de serviços e produtos importados no Brasil, aprovou quatro importantes estudos clínicos sobre as vacinas contra a Covid-19: Oxford; Sinovac; BioNTech e Wyeth/Pfizer; e Janssen-Cilag. Segundo Gustavo Mendes, gerente-geral de Medicamentos e Produtos Biológicos da Anvisa, para aprovar o desenvolvimento desses ensaios/estudos clínicos no país, são avaliados aspectos como “segurança”, correspondente ao número de voluntários para os testes, e “boas práticas clínicas”, correspondente aos centros de pesquisa responsáveis por conduzi-los. Assim, mesmo que diante de tantas incertezas, já era possível prever alguns avanços com a liberação para os estudos iniciais sobre as vacinas. Os avanços ainda eram tímidos, pois os imunizantes testados em humanos passavam por três fases, que avaliavam a eficácia e a segurança do medicamento antes de serem disponibilizados a toda a população.

Contudo, enquanto se deu este estudo, não foi possível saber se as atuais mudanças possibilitariam uma transformação de fato na sociedade, pois os impactos da Covid-19 ainda estavam sendo analisados e discutidos. A seguir, faremos uma breve análise de alguns impactos causados pela pandemia da Covid-19 no mundo e, posteriormente, no Brasil, com base em dados estatísticos e posicionamentos relativos às ações de enfrentamento.

8 Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/08/brasil-possui-quatro-estudos-clinicos-de-vacinas-contr-o-coronavirus> Acesso em: 22 jul. 2021.

1.1.1 A pandemia da Covid-19 e seus impactos no mundo

Apesar de o mundo ter vivido inúmeras pandemias durante os últimos séculos, a atual crise provocada pela pandemia da Covid-19 em 2020, que levou ao desregramento das condições de vida, evidenciou as desigualdades sociais (WERNECK; CARVALHO, 2020). Assim, as populações mais vulneráveis economicamente se viram sob as incertezas das condições de vida e de sobrevivência. Para iniciar uma análise da crise instalada mundialmente pela Covid-19, Davis (2020) utilizou um artefato da mitologia grega, a “caixa de Pandora”, para relacionar os males vivenciados à abertura dessa caixa, como conta a história.

Sobre a gênese da Covid-19, Santos (2020) nos ajudou a pensar sobre o discurso criado logo no início da pandemia e construído negativamente em torno da China, justificado pelas péssimas condições de higiene e exóticos hábitos alimentares oriundos de sua cultura. Com isso, surgiram várias especulações de outros países, principalmente dos Estados Unidos da América (EUA), sobre os indícios de que a Covid-19 teria surgido na China. No entanto, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), ainda não havia estudos que comprovassem a origem do vírus, sendo incorreta, conforme Santos (2020, p. 8), a ideia do “coronavírus chinês”, como divulgado pelos canais de mídia dos EUA.

O que claramente existiu, segundo Santos (2020), foi uma briga política entre os EUA e a China. O país asiático, mesmo sendo a segunda maior potência da economia no mundo, também encontrou dificuldades no controle da doença, mas, por causa das ações imediatas e dos investimentos voltados para saúde de sua população, conseguiu conter o aumento de casos diários da Covid-19. Santos (2020) destaca que apenas países com sistemas hospitalares em bom funcionamento responderam bem à pandemia e apresentaram resultados mais positivos; diferentemente dos EUA, que não têm uma rede pública de saúde e que, à época (2020), ganhavam mais com os altos lucros de suas indústrias farmacêuticas, em vez de investir na prevenção das doenças. O governo dos EUA fracassou no apoio à saúde de seus cidadãos.

Os EUA se tornaram o epicentro mundial da pandemia de coronavírus no final do mês de março de 2020 e, em abril, despontaram como o país com mais mortes causadas pela doença no mundo.⁹ O presidente Donald Trump, no período inicial da pandemia, manteve o escritório da Casa Branca fechado. Entretanto, não estabeleceu ações rápidas para tentar

9 Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/04/10/eua-chegam-a-500-mil-casos-e-estao-perto-de-se-tornar-pais-com-mortes-por-coronavirus-no-mundo.ghtml>. Acesso em: 3 set. 2020.

conter os impactos na saúde. Ofereceu a formação dos profissionais da saúde para atuar na linha de frente, mas não ampliou os recursos para a compra de respiradores para os hospitais e equipamentos de proteção individual para esses profissionais (DAVIS, 2020). Ainda segundo o autor, com a redução de investimentos no setor público nas esferas estaduais e federais, agravou-se ainda mais a situação do país. Em nome da economia, o presidente dos EUA não considerou a gravidade da doença, sendo também alvo de polêmicas em torno de decisões atreladas às condições de restabelecimento da saúde dos pacientes, utilizadas como critério para escolha de quem seria atendido, justificadas pela falta de respiradores.

Em meio a essa problemática, em 3 de novembro de 2020 foram realizadas as eleições para a presidência dos EUA, tendo dois pré-candidatos à frente das pesquisas favoritos ao cargo: o republicano Donald Trump, eleito na última eleição, e o ex-vice-presidente do governo Obama, o democrata Joe Biden. Após o descontentamento de vários cidadãos americanos com a atuação do governo Donald Trump, principalmente em torno das ações sobre as questões de enfrentamento da Covid-19, Joe Biden foi eleito para a presidência - norte-americana, sendo empossado em 20 de janeiro de 2021.

A mudança de governo resultou em várias ações importantes, e entre elas destacamos a anulação do processo que previa a saída dos EUA da OMS e a criação de leis mais rígidas quanto à obrigatoriedade do distanciamento social e ao uso de máscaras. Vale ressaltar que Biden cumpriu com a promessa feita por ele em sua campanha sobre a vacinação maciça de 100 milhões de pessoas, alcançada em seu 58º dia de mandato. Em 20 de abril de 2021, no 93º dia à frente da presidência, 200 milhões de americanos já haviam sido imunizados com uma das três doses de vacinas disponíveis no país, o que correspondeu a 50% da população adulta. Com apenas cem dias de Joe Biden¹⁰ na Casa Branca, os EUA avançaram no combate à Covid-19. Biden buscou assegurar, primeiramente, a saúde de seus cidadãos, para reduzir o impacto econômico e social vivenciado desde o início da pandemia durante o governo de seu antecessor.

Especialmente desde a década de 1980, segundo Santos (2020), o capitalismo provoca inúmeros impactos e crises, que geram a sujeição de países a regimes financeiros de interesses do capital e, por conseguinte, do lucro. Esses impactos são diversamente catastróficos, especialmente quando se trata de sociedades, de povos economicamente dependentes e de populações marginalizadas historicamente por suas condições de produção e geográficas. Santos (2020) analisa aspectos que não envolvem apenas os diferentes impactos na economia,

10 Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2021-04-26/100-dias-de-biden-uma-profunda-mudanca-de-rumo-nos-estados-unidos.html>. Acesso em: 22 jul. 2021.

mas nas relações sociais, nos modos de se estabelecer no mundo, e todos os impactos possíveis que estão resultando em novos paradigmas sobre o que vislumbrávamos com a normalidade da vida cotidiana.

Quando se trata de “crise”, como insistente categoria que permeia desde muito a humanidade, esta, a da Covid-19, ganha outras proporções, que se somam àquelas já estabelecidas desde as recentes crises do capitalismo, iniciadas em 2008 (BRESSER-PEREIRA, 2010). É nesse estado de coisas que a insistência e a permanência da crise econômica arrastaram um grave quadro de mortandade e aprofundamento das desigualdades sociais. Essas condições foram descortinadas durante a pandemia da Covid-19, no que diz respeito à negação de direitos humanos, às condições de acesso à educação, à flexibilização e à precarização do trabalho; negação histórica das condições mínimas de subsistência e de vida a milhares de pessoas (WERNECK; CARVALHO, 2020).

Nessa esteira, as análises do distanciamento social apontaram o maior impacto para as pessoas que vivem em situação de maior vulnerabilidade em diferentes circunstâncias sociais e que cumprem suas existências sob a égide das incertezas dos pobres e da manutenção certa do privilégio de poucos. A pandemia da Covid-19 provocou certo discurso de “democratização” do sofrimento, mas se tratou de uma falácia continuada, pois os ricos em quarentena não foram colocados nas mesmas condições dos mais vulneráveis (WERNECK; CARVALHO, 2020).

Segundo dados do Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos (ONU-Habitat),¹¹ 1,6 milhão de pessoas não têm habitação adequada e 25% da população mundial vivem em condições precárias com a falta de recursos financeiros, exercendo perfis de atividades laborais que não permitiram, em adequadas condições, o período de quarentena em casa, no conforto necessário à subsistência familiar.

Para além das questões de ordem econômica e social, é importante ainda lembrar os diferentes impactos do vírus no organismo humano. Não podemos esquecer o fato de que nem todos enfrentam o quadro pandêmico nas mesmas condições (SANTOS, 2020). Desse modo, sendo a saúde um aspecto da vida humana atrelado às condições de vida, de acordo com Santos (2020), a pandemia evidenciou a extrema vulnerabilidade de milhares de povos e países pobres, quando estes estiveram diante do vírus, especialmente nos campos de refugiados e nas aldeias indígenas, e com imigrantes em transição em busca de paz.

Nos campos de refugiados, por exemplo, a negação dos direitos básicos, como água e comida, é exemplo de como ainda estão distantes os interesses dos países ricos na resolução de

11 Disponível em: <http://www.circuitourbano.org/>. Acesso em: 1º out. 2020.

problemas e conflitos potencialmente possíveis de solução, a curto e médio prazos. Isso porque as zonas de invisibilidade, conforme Santos (2020), multiplicam-se em nome de um cotidiano em que os países ricos insistem em apontar como possível. Nesse sentido, na busca da resolução dos próprios problemas, mais uma vez os mais pobres e vulneráveis são deixados de lado por causa do egoísmo político e da necessidade de controle da pobreza (MORAIS *et al.*, 2015).

Assim, o capitalismo, dominado pelo capital financeiro internacional, segundo Santos (2020, p. 24), afetou diversas áreas sociais, sobretudo a educação e a saúde, que foram relegadas a modelos político-administrativos que buscavam justificar o baixo investimento financeiro, uma vez que essas áreas representam, nessas teorias, a geração de despesas e o “não lucro”. Como perspectiva ideológica, segundo o autor, a desumanização dos serviços públicos — estruturalmente insuficientes e corruptos — buscou, falaciosamente, justificar a transferência de responsabilidades históricas do Estado para a iniciativa privada. Essas violações, impunemente justificadas, recorreram à transferência unilateral de responsabilidades pela manutenção da vida ao próprio indivíduo — supostamente responsável por si mesmo e pelo avanço meritocrático de suas atividades humanas, sejam elas laborais, educacionais, de socialização ou subsistência (SANTOS, 2020).

Portanto, como modelo social, o capitalismo e sua versão atual, o neoliberalismo, combinados com o domínio do capital financeiro, são, para Santos (2020, p. 24), uma “tragédia [...] cujas consequências foram mais evidentes nesse momento de crise humanitária global”. Desse modo, a pandemia da Covid-19 foi uma crise sanitária com danos irreparáveis à humanidade em vários países, e sua chegada ao Brasil vitimou vários cidadãos, principalmente aqueles em condições de extrema pobreza. Veremos a seguir um breve panorama da doença em nosso país.

1.1.2 A pandemia da Covid-19 e seus impactos no Brasil

No Brasil, o impacto da pandemia da Covid-19 não apenas alargou os processos de desigualdades sociais, como também afetou as condições mais imediatas na aquisição de recursos fundamentais à vida. Os grandes centros urbanos, especialmente com seus aglomerados em favelas, já experimentavam as precárias condições de habitação, saneamento, acesso sistemático à água potável e tantas outras fragilidades que a pandemia apenas descortinou (WERNECK; CARVALHO, 2020).

Com isso, Werneck e Carvalho (2020, p. 1) destacam que “a resposta à pandemia poderia ser subdividida em quatro fases: contenção, mitigação, supressão e recuperação”. Os altos graus de contaminação nos grandes centros e regiões densamente populosas, apesar das recomendações do MS para a redução da circulação de pessoas, delongaram o “achatamento da curva” da pandemia, conforme aguardavam os especialistas e o próprio MS (WERNECK; CARVALHO, 2020).

Santos (2020, p. 25) aborda as questões da extrema direita e da direita hiperneoliberal da política brasileira sobre a manipulação de dados e a negação dos impactos da Covid-19 na saúde pública que conduziram a narrativas ideológicas de flexibilização da quarentena, minimização das mortes, retorno rápido às atividades rotineiras — tudo em nome do interesse político-ideológico do grupo governista (2019-2022).

Em meio a todas essas questões e realidades, cabe destacar o alto índice de contágio dessa doença e seus impactos. Observamos que a disposição dos dados, conforme foram sendo divulgados pelo MS, pareceu ter sido propositalmente adequada¹² para uma organização gráfica em que o número de óbitos aparece com uma diagramação e tamanho de letra menores que os demais dados. Isso pareceu ser mais uma tentativa para dificultar ainda mais a necessária conscientização popular quanto à compreensão do alto índice de letalidade desse vírus, conforme mostram a Foto 1 e a Foto 2 sobre o acelerado crescimento em números de óbitos entre os meses de julho e agosto.

Foto 1 – Dados do coronavírus – julho de 2020



Fonte: Brasil. Ministério da Saúde, 2 jul. 2020.

12 Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/06/06/apos-reduzir-boletim-governo-bolsonaro-retira-dados-acumulados-da-covid-19-de-site-oficial.ghtml>. Acesso em: 2 jul. 2020.

Foto 2 – Dados do coronavírus – agosto de 2020



Fonte: Brasil, 2020f.

Werneck e Carvalho (2020) agudizam nossa reflexão sobre o número de vítimas da Covid-19 no Brasil, afirmando que, dadas a rápida transmissão e a letalidade da doença, essa situação poderia ser ainda pior, pois a contabilização de muitos desses casos era ocultada nas estatísticas pela subnotificação, dada a ausência de testagem em massa, o que impedia o monitoramento adequado.

Segundo Antunes (2020), é importante destacar que o Brasil tem um Sistema Único de Saúde (SUS) com grande relevância na saúde de milhares de brasileiros, mas a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição nº 55/2016, denominada PEC do Fim do Mundo, ainda no governo do presidente Michel Temer, congelou o teto de gastos na área da Previdência (reajuste do salário mínimo) e reduziu os investimentos nas áreas da educação e da saúde, com duração prevista de 20 anos. A emenda foi justificada pela tentativa de redução da dívida pública, afetando diretamente todos que necessitam do serviço público de saúde, principalmente em períodos de crise, como a da Covid-19.

Além disso, outro aspecto negativo do governo brasileiro está relacionado com a criação de um grupo de trabalho do MS para repensar serviços e revogar cerca de cem portarias de programas voltados para a saúde mental¹³ oferecidos pelo SUS. Segundo a reportagem de Natália Bosco (2020),¹⁴ com a aprovação dessa revogação, o funcionamento de programas responsáveis pelo auxílio das pessoas com necessidade de atendimento psiquiátrico pode tornar-se inviável.

13 Segundo a OMS, não existe uma definição oficial da expressão saúde mental. A organização aponta que o conceito de saúde é bem mais abrangente que a simples ausência de doença: é um completo estado de bem-estar físico, mental e social, e, dessa forma, merece atenção em todos as suas vertentes. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sa%C3%BAde_mental. Acesso em: 8 dez. 2020.

14 Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2020/12/4893610-governo-estaria-planejando-encerrar-programas-de-saude-mental-do-sus.html>. Acesso em: 8 dez. 2020.

Ainda segundo Bosco (2020),¹⁵ a ausência de investimentos afetará o acesso e o atendimento em programas de assistência psiquiátrica oferecidos pelo SUS; o atendimento à população em situação de rua; a assistência a pessoas com sofrimento ou transtorno mental; o atendimento a pessoas com necessidades decorrentes do uso de *crack*, álcool e outras drogas; entre outros.

É importante considerar que essas portarias passaram por várias edições desde sua criação nos anos 1991 a 2014. O Decreto nº 7.508, de 28 de junho de 2011, é o que regulamenta a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, e dispõe sobre a organização do SUS, o planejamento da saúde, a assistência à saúde e a articulação interfederativa, e dá outras providências. Logo, destacamos nosso estranhamento com relação a essa reestruturação de assistência psiquiátrica, pensada no período de recesso concomitante do Supremo Tribunal Federal (STF) e do Congresso Nacional.

Dessa forma, destacamos que a luta pela saúde mental é constante, mas que, ao longo dos anos, houve um avanço em propostas mais humanizadas em prol da garantia da dignidade humana e dos direitos consolidados a partir de projetos postos em prática. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Secretários de Saúde (Conass) e o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems) consideram um retrocesso vivenciado em meio uma crise de saúde pública sem precedentes, que afeta a cada dia mais pessoas e agudiza a problemática da falta de investimentos em função daqueles que necessitam do SUS.

Considerando as condições em assistência reduzidas, como as que envolvem a crise na economia, e a própria necessidade de subsistência, o problema da propagação da Covid-19 foi potencializado pelo retorno do deslocamento de pessoas nas cidades, principalmente nas comunidades mais carentes (WERNECK; CARVALHO, 2020).

A preocupação do governo brasileiro, ao que tudo indica, esteve em torno da retomada da economia, sobretudo pautada por ações que negligenciaram o respeito às condições de vida da classe trabalhadora, muito prejudicada. Antunes (2020, p. 184) ressalta que, para tentar “salvar a economia”, o país foi retalhado por ações desconexas e malsucedidas.

Trazemos, segundo Antunes (2020), dois fatores importantes: o primeiro, resultante da continuidade da rotina de muitos trabalhadores em meio à pandemia, que se arriscaram e colocaram em risco a saúde da própria família; e o segundo, relativo à alta taxa de desemprego. O desemprego, de acordo com o autor, já atingia 12 milhões de pessoas antes da

15 Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2020/12/4893610-governo-estaria-planejando-encerrar-programas-de-saude-mental-do-sus.html>. Acesso em: 8 dez. 2020.

pandemia e tomou proporções ainda mais expressivas com a Covid-19. No entanto, a única ajuda oferecida inicialmente pelo atual governo foi um auxílio no valor de R\$ 600,00 durante três meses — uma ação premeditada, segundo Antunes (2020), que considera o valor insuficiente para a garantia mínima da dignidade dos mais empobrecidos.

O caso brasileiro ganhou algumas especificidades, apesar de sua identificação com outros países pobres no mundo. Todos esses fatores aconteceram em um mesmo momento da primeira fase da pandemia da Covid-19, segundo Werneck e Carvalho (2020, p. 3), “após a aprovação da Emenda Constitucional nº 95”, e alargaram-se ainda mais as desigualdades, pois foi estipulado um limite para os gastos públicos, gerando uma considerável redução em investimentos na saúde e em pesquisas no Brasil, impactando ainda mais as condições de vida das pessoas mais vulneráveis. Outro exemplo é a criação do Regime Jurídico Emergencial e Transitório das Relações Jurídicas de Direito Privado (RJET) no período da pandemia do coronavírus, sancionado pela Lei nº 14.010/2020, que abriu brechas para a contratação de serviços sem o devido processo licitatório (BRASIL, 2020b).

Além disso, a combinação de discriminação social e quarentena pôde ser percebida nas falas do próprio presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, sobre as mortes pelo coronavírus: “E daí? Lamento!”, “Quer que eu faça o quê?”, “Sou Messias, mas não faço milagre” são alguns exemplos amplamente divulgados nas mídias de massa e nas redes sociais. Ao considerarmos o trecho de uma matéria do portal de notícias *GI*, escrita por Garcia, Gomes e Viana (2020),¹⁶ destacamos essa relação irresponsável, que gerou negativamente uma enorme repercussão em nível mundial, sobre a grave situação enfrentada pelos brasileiros. Essa postura demonstra como a massa social é vista no descartável processo de substituição pós-morte (SANTOS, 2020).

Ressaltamos também que as consequências da Covid-19 são mais graves para alguns grupos sociais do que para outros, como no caso do próprio distanciamento social, pensando a desigualdade social, especialmente pela vulnerabilidade econômica existente e provocada a públicos que antes sofriam risco de morte por outros motivos. Esses públicos envolvem crianças, jovens, mulheres, idosos — especialmente se forem negros — com deficiência; moradores de periferias urbanas, sujeitos à subalternidade da empregabilidade, entre outros fatores, que indicam as inúmeras violências simbólicas provocadas pelas políticas neoliberais e globalmente dominadoras no sucateamento das condições de direito à vida (SANTOS,

16 Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/28/e-dai-lamento-quer-que-eu-faca-o-que-diz-bolsonaro-sobre-mortes-por-coronavirus-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 9 set. 2020.

2020). É o caso de milhões de brasileiros dependentes das unidades públicas de saúde — os mais pobres e aqueles que sobrevivem do trabalho de rua.

O Brasil tem o SUS, que é um modelo de saúde pública valorizado mundialmente, mas ainda subfinanciado. Assim, os recursos públicos investidos para garantia da saúde integral e de qualidade à população ainda são insuficientes, principalmente em meio a uma crise sanitária — uma luta constante pela sobrevivência desse sistema indispensável para a vida de inúmeras pessoas.

No âmbito das inúmeras crises, as consequências da Covid-19 aparecem, na atual conjuntura política, longe de uma resolução possível, tanto do ponto de vista sanitário quanto no que diz respeito a uma reorganização social que reequilibre as mínimas condições anteriores de vida, não apenas dadas as peculiaridades do processo pandêmico provocado pelo vírus, como também de seus impactos, que perdurarão nas décadas subsequentes (SANTOS, 2020).

O momento histórico traz à luz a dominação ideológica que justifica o sistema político-econômico vigente, fundamentado na hierarquização do controle social, por meio de instituições e diferentes mecanismos que se estabelecem por uma cultura de passividade e ordenamento das massas (SANTOS, 2020). Desse modo, segundo o autor, a crueldade provocada pelo capitalismo neoliberal incapacita o Brasil para responder às emergências sociais na atual crise. Assim, apontamos para uma ameaça ao próprio futuro da nação, uma vez que o consumo de ideologias justifica a desigualdade social, o racismo e a meritocracia, permeados pelos discursos político-partidários de extrema direita, imperantes no atual governo (SANTOS, 2020).

Em janeiro de 2021, antes mesmo do início do ano letivo nas escolas e em meio ao aumento do número de óbitos no Brasil, a Anvisa¹⁷ aprovou, em caráter emergencial, a vacina Coronavac, produzida pelo laboratório chinês Sinovac em parceria com o Instituto Butantan, considerado o maior produtor de imunobiológicos no Brasil.

O Programa Nacional de Imunização (PNI) no Brasil só teve início em 18 de janeiro de 2021, após o recebimento de 6 milhões de doses importadas da China para distribuição em todo o território nacional.¹⁸ Em contrapartida, destacamos que o número de vacinas distribuídas no Brasil não foi suficiente e gerou uma lentidão nesse processo, dada a necessidade do imunizante para atender, em caráter emergencial, à população brasileira. Partindo desse contexto, foi

17 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibriosaude/2021/01/apos-aval-da-anvisa-enfermeira-do-emilio-ribas-e-a-primeira-a-ser-vacinada-contr-a-covid-19-no-brasil.shtml>. Acesso em: 30 mar. 2021.

18 Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/02/12/enfermeira-monica-calazans-primeira-vacinada-contr-a-covid-19-no-pais-recebe-segunda-dose-da-coronavac-nesta-sexta.ghtml>. Acesso em: 30 mar. 2021.

estabelecida uma ordem de vacinação por meio do Plano Nacional de Operacionalização da Vacina contra a Covid-19, elaborado pelo MS. Essa seleção teve como norte os princípios da OMS, em comum acordo com o Conass e o Conasems. Tal divisão englobou como grupo prioritário da chamada primeira fase:¹⁹ trabalhadores da saúde, pessoas institucionalizadas com deficiência e população indígena aldeada.

A primeira pessoa a receber a vacina no Brasil, aos 54 anos de idade, foi a enfermeira Mônica Calazans, moradora de Itaquera, Zona Leste de São Paulo (SP), profissional da área da saúde que atua na linha de frente contra a Covid-19 na UTI do Instituto de Infectologia Emílio Ribas — hospital público localizado em Pacaembu, na cidade de São Paulo. Segundo a reportagem publicada no portal *GI*²⁰ por Rodrigo Rodrigues, a aplicação do imunizante aconteceu no dia 17 de janeiro de 2021 no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP) e contou com a presença do governador em exercício do estado de São Paulo, João Doria, minutos depois da aprovação da vacina Coronavac pela Anvisa. Mônica foi umas das contempladas por pertencer ao chamado grupo de risco das doenças crônicas (diabetes, hipertensão, entre outros). Desse modo, mesmo atendendo a um número reduzido de pessoas, podemos considerar um avanço, diante de tantas vidas que foram perdidas em 2020 por causa da Covid-19.

Logo, segundo Antunes (2020, p. 185), “[...] essa tragédia social não é causada pelo coronavírus, ainda que seja amplificada exponencialmente pela pandemia”. Os problemas sociais sempre estiveram presentes, principalmente quando se trata de educação.

1.2 **As (in)decisões políticas que atravessam o campo social e a educação brasileira no contexto da pandemia da Covid-19: marcas de retrocessos políticos e perdas de direitos**

Em março de 2020, os discursos²¹ iniciais do presidente da República do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, estiveram pautados por uma tentativa de minimizar a gravidade da doença

19 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-01/vacinacao-contra-covid-19-come%C3%A7a-em-todo-o-pais>. Acesso em: 29 mar. 2021.

20 Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/01/17/nao-tenham-medo-diz-monica-calazans-1a-pessoa-a-ser-vacinada-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 29 mar. 2021.

21 Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/03/24/leia-o-pronunciamento-do-presidente-jair-bolsonaro-na-integra.htm>. Acesso em: 11 out. 2020.

da Covid-19, mediante os impactos da crise política que se instaurou em seu governo. A desinformação compartilhada por seus apoiadores de direita nas redes sociais, em prol de um discurso político, fez com que muitos cidadãos acreditassem que as medidas de combate à doença tinham o objetivo único de prejudicar o presidente.

O presidente chegou a culpabilizar a mídia pela divulgação dos altos índices em números de óbitos e números de contágio divulgados diariamente, intitulado por ele de “histeria”,²² o que estaria, segundo ele, causando pânico na população. Além disso, defendeu o fim do isolamento social e a reabertura das escolas, como também fez duras críticas aos posicionamentos dos municípios e estados brasileiros, reafirmando a importância do retorno da população ao trabalho, em nome do “restabelecimento” da economia do país — o problema da pandemia da Covid-19 surge como um discurso ideológico.

Não distante, a educação brasileira foi atravessada por inúmeras incertezas durante a pandemia. Desse modo, destacamos alguns dos problemas que estiveram presentes nesse mesmo período no Ministério da Educação (MEC), especialmente na gestão do ministro, à época, Abraham Weintraub, em meio ao aumento dos altos índices de contaminação e mortes no Brasil pela Covid-19 no ano 2020.

A atuação do ministro foi alvo de inúmeras “polêmicas e críticas”, como bem destacou uma reportagem realizada pelo portal *GI*,²³ reafirmando claramente a imperícia de sua gestão da educação. Dado o exposto, ressaltamos algumas dessas decisões que marcaram negativamente sua trajetória: o tensionamento para a revogação da Portaria Normativa nº 13/2016, que trata de políticas públicas de inclusão na pós-graduação que incluíam negros, indígenas e pessoas com deficiência; e a ausência de liderança da pasta para orientação aos gestores dos estados e dos municípios sobre as ações em meio à pandemia.

Durante o tempo em que Abraham Weintraub permaneceu como ministro no MEC, não manteve nenhum diálogo com os órgãos estaduais e municipais para dar suporte à educação. Não houve a busca de estratégias que pudessem minimizar as desigualdades existentes sobre a continuidade da educação de vários alunos brasileiros em meio ao caos vivenciado. A falta de políticas educacionais para o enfrentamento dos efeitos da pandemia na área da educação esteve atrelada a uma posição “negacionista” do governo federal sobre a

22 Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-critica-imprensa-fala-em-histeria-e-reeprende-governadores/>. Acesso em: 11 out. 2020.

23 Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/18/gestao-de-abraham-weintraub-no-ministerio-da-educacao-e-alvo-de-polemicas-e-criticas-veja-lista.ghtml>. Acesso em: 25 jun. 2020.

existência de um problema (Covid-19) que tem agravado ainda mais os processos de exclusão da população brasileira (SANTOS, 2020).

Em síntese, para garantia do ano letivo, vários estados brasileiros e seus municípios se viram sob a responsabilidade de organizar diferentes estratégias, uma delas tendo sido a implementação do ensino remoto pensado para atender às regionalidades e demandas em diferentes contextos.

Destacamos, porém, que a pandemia apenas descortinou o desmonte que a educação vem sofrendo ao longo dos anos, atravessada por interesses do âmbito privado que perpassam aspectos como a condição social e econômica das famílias desses alunos (CARVALHO, 2017).

Dado o exposto, em pesquisa sobre o uso da internet no Brasil, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (2019) constatou que 37% das crianças entre 9 e 17 anos de idade no Brasil não têm internet em casa. Ainda que 93% dos estudantes tenham celular com dados móveis para acesso à internet (CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO, *s. d.*), tal situação não viabiliza uma conexão estável para o desenvolvimento das atividades no âmbito do ensino remoto.

Destacamos que, sem um plano de ação do governo federal, a sociedade enfrenta os impasses próprios de um país onde grande parte de seus estudantes não tem acesso a internet de qualidade, computadores e *softwares* adequados para a proposição de atividades pedagógicas não presenciais. Com isso, reafirmamos que a ausência de políticas públicas (conjuntos de programas, ações e decisões) sobre a oferta de ferramentas para suporte ao ensino remoto pode aprofundar ainda mais as desigualdades do direito à educação (SOUZA; DAINEZ, 2020).

Diante disso, a não proposição de políticas públicas que viabilizassem a continuidade do ensino contrasta com alguns avanços conquistados nas últimas décadas no tocante à universalização da Educação Básica, mesmo que em uma estrutura social desigual de um sistema neoliberal de educação. Aqui, importam-nos sobretudo os avanços no campo da educação das pessoas com deficiência, sob a insígnia das políticas de Educação Especial no paradigma da educação inclusiva, sustentadas pelos princípios do modelo social da deficiência.

1.2.1 Educação especial: apagamentos históricos

Antes de adentrarmos as ações pensadas para manutenção das atividades de escolarização dos alunos com deficiência durante o período de isolamento social na pandemia

da Covid-19, é importante destacarmos o cenário da Educação Especial no país pré-pandemia. Para tal, iniciamos um breve regaste histórico do movimento político de luta pelos direitos das pessoas com deficiência em torno da educação pública no Brasil e da posição ocupada por elas no âmbito das políticas.

Acerca dos estudos de Laplane, Caiado e Kassar (2016) sobre o lugar da escolarização da pessoa com deficiência no Brasil, Souza (2013) destaca que ele é marcado, ao longo da história, por disputas entre a educação pública e a educação segregada em instituições privado-assistencialistas. Assim, a Educação Especial, desde seu surgimento no Brasil, foi sendo estabelecida como um sistema de ensino geral paralelo e sem diálogo com a educação regular, pensada apenas para os alunos com deficiência e com forte influência da educação segregada em instituições privado-assistencialistas (KASSAR, 2011).

A história registra inúmeras e diversas condições de vida da pessoa com deficiência, com destaque para aquelas que simbolizam a subalternidade social, com marcas significativas de classificações médico-hospitalares, que, tomando como princípio único a deficiência do indivíduo, nega-lhe a própria humanidade, quando torna central o *deficit*, a falha ou a impossibilidade (JANNUZZI, 2004).

Assim, ao longo da história, vivemos movimentos de tensionamento sobre o papel social das pessoas com deficiência. No cenário internacional, podemos afirmar que, a partir do período pós-guerra, a questão da proteção social à pessoa com deficiência foi colocada como agenda política pelo sistema da Organização das Nações Unidas (ONU),²⁴ a partir das discussões em torno das questões econômicas e sociais junto a esse grupo, dadas as questões sobre a não participação no mercado de trabalho, na proposição de programas e ações, com foco na melhoria das condições de vida das pessoas com deficiência. Conforme Souza (2013), essa trajetória foi marcada por projetos que eram voltados para a prevenção e a reabilitação de pessoas com deficiência física ou visual.

No Brasil, essa história se intensificou com a abertura política no fim do regime ditatorial cívico-militar (1964-1985), com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) (BRASIL, 1988) e após as primeiras eleições presidenciais em 1989, quando vivemos uma mudança radical no sistema jurídico protetivo às pessoas com deficiência (LANNA JR., 2010). Pletsch e Souza destacam que a Constituição representou avanços

24 Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/>. Acesso em: 1º ago. 2022.

relevantes no campo dos direitos sociais e educacionais das pessoas com deficiência. Entre eles, estão os que envolvem:

[...] a assunção da educação como um direito social; a universalização da educação obrigatória compulsória, pública e gratuita, garantindo, ao menos legalmente, a educação das pessoas que não tinham acesso ao sistema escolar público; o estabelecimento de princípios da educação do aluno com deficiência no ensino regular; a implantação do sistema comum de suporte complementar ou suplementar para garantir a inserção das pessoas com deficiência no processo de ensino-aprendizagem; a implantação do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, instituindo a descentralização. (PLETSCH; SOUZA, 2021, p. 1.289).

Já em 1990, começamos de forma mais sistematizada a conhecer os princípios da educação inclusiva, sobretudo os disseminados no escopo de documentos produzidos por diferentes órgãos do Sistema ONU. Eles tinham como meta a universalização do ensino, pensada como meio para redução da pobreza, e o desenvolvimento da sociedade, dadas as demandas do capital. Essa proposta foi construída em diálogo com o movimento internacional da Educação para Todos, divulgado por meio da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO; UNICEF; WB, 1990) e por meio da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998).

Souza (2013) ressalta que, nessa época, as políticas educacionais nacionais já eram marcadas pela forte influência de políticas internacionais e por reformas educacionais importantes, que em nome de uma Educação para Todos teve como foco a organização e a universalização da Educação Básica, atrelando a ela o meio para alcançar a chamada “inclusão social”. Contudo, destacamos que a Política Nacional de Educação Especial, de 1994 (BRASIL, 1994), política específica da época, tinha como característica uma perspectiva de integração, em vez dos princípios da inclusão expressos na Declaração de Salamanca, mantendo ainda “o protagonismo das instituições segregadas filantrópicas privadas na oferta educacional aos alunos da Educação Especial” (PLETSCH; SOUZA, 2021, p. 1.291).

Nesse contexto, em meio às reformas e ao tensionamento político em torno da Educação Especial, foi lançada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que, em consonância com a Declaração de Salamanca (1994), reafirmou o dever do Estado com a efetivação da matrícula dos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, “a partir da educação infantil, com suporte de um AEE [Atendimento Educacional Especializado] na própria escola, sempre que necessária a integração do aluno à classe regular” (SOUZA, 2013, p. 76).

No final da década de 1990, houve a aprovação do Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999), que instituiu, dez anos depois, a Política Nacional para a Integração da Pessoa

Portadora de Deficiência (Lei nº 7.853/1989) (PLETSCH; SOUZA, 2021). Esse documento estabeleceu as normas de proteção às pessoas com deficiência e as leis de cotas, além decretar a obrigatoriedade da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino, preferencialmente na rede regular, como modalidade em todos os níveis de escolaridade. A década de 2000 foi marcada pela ampliação de ações que tentaram controlar os impactos gerados pela inflação e pelo desenvolvimento de políticas sociais voltadas para a redução da pobreza, dadas as altas taxas de desemprego no país, estando essas alinhadas ao capital financeiro (PLETSCH; SOUZA, 2021; KASSAR, 2011).

Em 2003, ao assumir o governo federal, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), implementou ações que tiveram como meta a eliminação dos impactos gerados pela economia, tendo como foco a inclusão social de todos os sujeitos em diferentes áreas, em especial dos que estavam à margem da sociedade (SOUZA, 2013). Na área da educação, Mendes (2006) destaca que, entre os diferentes modelos e ideais de políticas de educação inclusiva, o modelo norte-americano, assumido pelo governo PT, é o que mais se aproximou da perspectiva da inclusão, por recomendar a educação dos alunos em classe regular, tendo como apoio o Atendimento Educacional Especializado (AEE), demandando, assim, maior investimento na área da Educação Especial. No entanto, esse apoio foi alvo de críticas, por ser “uma adoção da cultura norte-americana” em reformas da Educação Básica no Brasil (MENDES, 2003, 2006).

A Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, começou a ser construída já no primeiro ano do governo, dadas as decisões na elaboração das políticas que foram efetivadas nesse período, como o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade,²⁵ com foco na formação de professores e gestores, visando a “transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (SOUZA, 2013).

Em 24 de abril de 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE),²⁶ um conjunto de programas que visavam a melhorar a educação no Brasil. O Decreto nº 6.094/2007 dispôs sobre a efetivação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação,²⁷ instituído para reduzir as desigualdades educacionais, trazendo expressa na Meta

25 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>. Acesso em: 15 nov. 2021.

26 Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

27 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso: 15 nov. 2021.

IX a garantia do “acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” — em consonância com municípios, Distrito Federal e estados e com a participação da sociedade civil (BRASIL, 2007).

A proposta inicial da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na perspectiva da educação inclusiva foi lançada pelo governo também em 2007, no mês de setembro, no âmbito do PDE, sendo alvo de críticas por propor o fim dos serviços educacionais especializados em todas as instituições que ofereciam somente o atendimento especializado. Nesse contexto, sob a pressão da educação segregada em instituições privado-assistencialistas, em novembro desse mesmo ano foi criado o Decreto nº 6.253/2007, que permitiu “a distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas com atuação exclusiva na educação especial” (PLETSCH; SOUZA, 2021, p. 1.295).

Em razão disso, no segundo ano do governo do presidente Lula, em janeiro de 2008, foi publicado um novo documento da PNEE na perspectiva da educação inclusiva, que apresentou como objetivo principal: “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais [...]” (BRASIL, 2008).

Essa foi uma conquista importante, por tentar romper com os ideais do modelo médico, ao prever a matrícula de todos os alunos com deficiência na rede regular, cabendo aos sistemas de ensino viabilizar condições para o atendimento dos alunos com deficiência em suas diferenças, a fim de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

Na Política de 2008, a educação inclusiva é compreendida como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. Com isso, é a partir dela que a deficiência é assumida no campo dos direitos humanos, tendo como premissa os conceitos de “igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança[m] em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008).

Essa Política, pensada a fim de reduzir as desigualdades na educação, teve como base a equidade e o respeito às diferenças, e foi organizada por meio de programas que abarcavam distintos aspectos que impactavam o processo educacional. Contudo, esses programas sempre

foram subfinanciados, o que indica que as políticas sociais instituídas são movidas pela lógica custo-benefício, com base nos ajustes e cortes financeiros realizados ao longo dos anos (SOUZA, 2013).

Vale lembrar que a Política de 2008 foi fortemente marcada pela elaboração e promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD),²⁸ ratificada em seguida no Brasil com valor de emenda constitucional (BRASIL, 2009), sendo “a principal diretriz para a construção das políticas que concernem às pessoas com deficiência em nosso país. Desde então, as políticas de proteção de direitos à pessoa com deficiência passaram a ser políticas de Estado” (SOUZA, 2013, p. 85).

A CDPD teve como objetivo “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência”, reafirmando que a pessoa com deficiência deve ser compreendida como um ser humano dotado de direitos, sendo competência dos Estados-partes assegurar sistemas de ensino inclusivos para a participação plena desse grupo social para além de sua limitação, provendo meios de aprendizagem ao longo da vida que possibilitem o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, o conceito de pessoa com deficiência assumido pela CDPD desloca do sujeito a questão de sua condição física e aponta para a necessária compreensão das barreiras que ainda impedem a plena participação das pessoas com deficiência em sociedade. Esse período é marcado pela atuação das pessoas com deficiência na organização do governo, com mudanças que possibilitaram a criação de cargos assumidos pelos representantes dos movimentos sociais, caracterizando, assim, o lugar da pessoa com deficiência no governo e dando voz a “suas demandas, seus impasses e tensões” (SOUZA, 2013, p. 85).

Em meio às mudanças que o governo realizou na tentativa de alavancar o desenvolvimento do país, destacamos que é também nesse período que as pessoas com deficiência passaram a ser pauta na pasta dos direitos humanos, alinhada ao desenho de outras ações e políticas no campo social (PLETSCH; SOUZA, 2021), tais como a constituição da Subsecretaria Nacional da Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência da Secretaria de Direitos Humanos (SNPD/SDH) e a formulação do Programa Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência (2007) e do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite (2011-2014).

28 O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, trata da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 1º set. 2021.

Nessa esteira, com um difícil consenso, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi promulgada pelo governo brasileiro (PLETSCH; SOUZA, 2021). Consideramos esse movimento importante, por “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 1). A referida lei, ainda, em seu Capítulo IV, art. 27, destaca que a educação constitui um direito da pessoa com deficiência, devendo ser oferecida em um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015). Dado o exposto, ressaltamos que a LBI, em acordo com a CDPD da ONU, representa um conjunto de conquistas importantes instituídas no campo educacional e social em prol das pessoas com deficiência.

Contudo, no ano 2016, com a destituição da presidenta Dilma Rousseff, a educação voltou a ser impactada negativamente, dada a reorganização do governo, assumido pelo vice-presidente Michel Temer.²⁹ Nesse período, houve a apresentação do projeto “Ponte para o Futuro” e, com ele, a tentativa de reformulação da PNEE na perspectiva inclusiva. No entanto, essa proposta política não teve continuidade, proveniente da ausência de articulação política e de apoio para tal mudança (PLETSCH; SOUZA, 2021).

Em 2018, a campanha política que elegeu o presidente Jair Messias Bolsonaro foi marcada pelas *fake news*. As expectativas dos brasileiros aumentaram após o discurso realizado pela primeira-dama Michelle Bolsonaro em Língua Brasileira de Sinais (Libras). No dia da posse do presidente, ela assumiu um compromisso com a causa das pessoas com deficiência, pela valorização e garantia de seus direitos; no entanto, isso não aconteceu. Ainda no primeiro ano de governo de Jair Bolsonaro, o “cargo de intérprete de Libras, por exemplo, foi extinto nas carreiras federais, obrigando assim as Universidades, sobretudo, a realizarem contratações via terceirização” (PLETSCH; SOUZA, 2021, p. 1.297).

29 Houve um tímido avanço no governo Michel Temer quanto à Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, substituída pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Contudo, nessa mesma época, foi extinto o “Programa Incluir”, responsável por possibilitar a acessibilidade das pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior, colocando em evidência os discursos conservadores presentes nas políticas iniciadas nesse período, que deflagaram o retrocesso das conquistas até aqui alcançadas (PLETSCH; SOUZA, 2021).

Entre os embates e retrocessos políticos, já no segundo ano de mandato de Jair Bolsonaro, em 30 de setembro de 2020, o governo apresentou o Decreto nº 10.502, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida. A proposta dessa política se deu em meio à grave crise da pandemia da Covid-19, sendo alvo de críticas de diferentes organizações, pesquisadores e famílias em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, em razão do texto, que apresentou em seu bojo inúmeras questões que caracterizam a educação pensada em espaços educacionais segregados — uma política com característica semelhante à do modelo médico da deficiência.

Cabe destacar que o modelo médico ainda marca muito nossas políticas, pois a ideia da reeducação sempre foi muito forte no campo da Educação Especial, no sentido de reviver o processo de desenvolvimento da pessoa, como se fosse possível resgatar algo que foi perdido por causa da condição do indivíduo (DINIZ, 2007). Anteriormente, era defendida a ideia de que a deficiência estava no sujeito, cabendo a ele superar os limites de sua saúde para sua participação social. Essa ideia sustentou por muitos anos a reabilitação, entre outros tratamentos, como o trabalho clínico e educacional, que deveria levar a humanidade à cura, sendo ainda muito patente, sobretudo na proposição das políticas atuais, pensadas em um modelo de integração e fundamentadas em propostas esvaziadas, como as do governo Bolsonaro.

Nesse sentido, consideramos “que a via mais potente para o desenvolvimento da pessoa com deficiência é na convivência com os demais e vice-versa, pois é na interação com a diferença que nos humanizamos” (PLETSCH; SOUZA, 2021, p. 1.300). A luta não é pequena em termos de ressignificações do papel social da deficiência. Ela está baseada na classificação das doenças, no imperativo do diagnóstico e no prognóstico, e, embora o modelo médico tenha sido alvo de críticas, ele viabilizou pensarmos, na atualidade, em estratégias para o trabalho pedagógico com o aluno com deficiência. Hoje, nós o criticamos, mas é necessário destacar que ele foi o ponto de partida para tornar-se possível o rompimento com alguns paradigmas anteriores, em que a pessoa com deficiência não era concebida como digna de ser cidadã.

Assim, os discursos e posicionamentos até aqui apresentados indicam os avanços das políticas na perspectiva da educação inclusiva, em especial das que são inerentes aos partidos de esquerda, implementadas no governo do PT, como também indicam que, desde a destituição do governo da presidenta Dilma, a educação brasileira é alvo de retrocessos responsáveis pela conduta neoliberal e de extrema direita, que constituem o atual governo (2019-2022).

A seguir, considerando as dificuldades encontradas no âmbito das políticas negacionistas do governo, em especial das que se deram no contexto da pandemia, daremos início a uma breve discussão sobre os protocolos criados por alguns países, com destaque para

o suporte às pessoas com deficiência, além de uma descrição parcial dos impasses encontrados no Brasil, voltados para o atendimento aos alunos da Educação Especial, explícitos no Parecer do CNE/CP nº 11/2020 (BRASIL, 2020c).

1.2.2 Ações voltadas para a escolarização de alunos com deficiência durante a pandemia da Covid-19

Compreendendo a importância de ações que estejam voltadas para o apoio às pessoas com deficiência, buscamos refletir, a partir do estudo realizado pelo Instituto Rodrigo Mendes (INSTITUTO RODRIGUES MENDES, 2020), sobre os protocolos da educação inclusiva realizados durante a pandemia da Covid-19, até chegar aos problemas identificados no documento elaborado pelo CNE, descritos no Parecer CNE/CP nº 11/2020 (BRASIL, 2020c).

Em pesquisa realizada sobre o gerenciamento dos dados em torno dos impactos dessa doença (Covid-19) nas pessoas com deficiência, o IRM (INSTITUTO RODRIGUES MENDES, 2020) evidenciou que há uma falta de análises específicas, o que amplia a vulnerabilidade da situação. Entre os inúmeros fatores que podem agravar essa condição estão os que se referem à ausência de informações confiáveis sobre a doença, à interrupção de tratamentos e terapias em razão do isolamento social e à falta de ações voltadas para o acolhimento adequado a cada indivíduo, respeitando suas individualidades (INSTITUTO RODRIGUES MENDES, 2020).

Assim, para garantia do direito à informação às pessoas com deficiência, é necessário que as escolas e os gestores responsáveis promovam canais com orientações sobre a doença, visando a alcançar a todos, como também a manutenção dos vínculos entre escola e família, fundamentais não só nesse período, mas em toda a vida escolar do aluno com deficiência (INSTITUTO RODRIGUES MENDES, 2020).

Pensando na proteção das pessoas com deficiência durante a pandemia (Covid-19), alguns países adotaram diferentes condutas, que se encontram registradas em um guia do United Nation Human Rights Office of the High Commissioner,³⁰ agência especializada da ONU. Entre esses países estão o Paraguai, o Panamá, a Nova Zelândia e o México, que criaram métodos bem parecidos e acessíveis (INSTITUTO RODRIGUES MENDES, 2020).

30 Disponível em: <https://www.ohchr.org/>. Acesso em: 2 set. 2020.

O MS da Nova Zelândia, por exemplo, disponibilizou às pessoas com deficiência, em sua plataforma, uma linguagem mais adequada, como a linguagem de sinais, para informes sobre a doença. No Panamá, pessoas foram designadas para realizar compras para pessoas com deficiência, em horários exclusivos, para diminuição de riscos. Na Argentina, as pessoas com deficiência não tiveram restrições em seus atendimentos, e o apoio oferecido pela equipe de cuidadores, tutores, intérpretes e terapeutas foi mantido. Na Colômbia, houve recrutamento de voluntários para auxiliar as pessoas com deficiência e idosos nas tarefas do dia a dia, como a compra de remédios. Já o Reino Unido e a França estabeleceram normas semelhantes, permitindo a flexibilização das regras a pessoas com autismo e deficiência, para poderem sair de seus lares, quando necessário (INSTITUTO RODRIGUES MENDES, 2020).

Todas essas medidas de flexibilização na quarentena, vistas em outros países, tentaram amenizar os impactos da pandemia na vida das pessoas com deficiência, apoiando-as em suas necessidades. No caso brasileiro, não houve assistência nesse sentido. O estudo do IRM (INSTITUTO RODRIGUES MENDES, 2020) aponta para a interrupção dos tratamentos, gerando mais ansiedade na vida das pessoas que mantinham em suas rotinas diárias a frequente participação nos atendimentos, antes presenciais.

O que parece ter sido um “apagão” de políticas de enfrentamento da pandemia também foi vivido no campo educacional em nosso país. Para tentar conter o aumento do número de casos da doença (Covid-19), o MEC (BRASIL, 2020d) suspendeu as aulas em várias regiões do país no mês de março, com base nas seguintes Portarias: nº 343, de 17 de março de 2020; nº 345, de 19 de março de 2020; nº 473, de 12 de maio de 2020; revogadas pela Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, sobre a autorização das atividades remotas não presenciais por meios digitais enquanto a pandemia da Covid-19 permanecer.

Além das portarias, o MEC (BRASIL, 2020e) organizou pareceres norteadores para o processo de atividades remotas. São eles: Parecer CNE nº 5/2020 (em fase de homologação), de 28 março de 2020, sobre a reorganização do calendário escolar e sobre a possibilidade de validação das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da pandemia da Covid-19; Parecer CNE nº 9/2020, para reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020 (homologado), aprovado em 8 de junho de 2020, e Parecer CNE/CP nº 11/2020 (em fase de homologação), de 7 de julho de 2020, organizado pelo MEC (BRASIL, 2020c), que estabelece orientações sobre a possível articulação das atividades pedagógicas remotas presenciais e não presenciais para a educação.

Essas ações divulgadas pelo MEC (BRASIL, 2020c) geraram vários questionamentos, em especial sobre as condições de alunos e professores para implementação e realização dessas

atividades. A educação se viu obrigada a adotar objetivos, práticas e princípios para viabilizar a redução dos prejuízos causados à garantia da preservação do direito à educação e do aprendizado.

Destacamos que nossas análises estão voltadas para o Parecer CNE/CP nº 11/2020 (BRASIL, 2020c), tendo como principal referência a manifestação do Grupo de Trabalho de Educação Especial (GT15) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) do dia 15 de julho de 2020. Segundo o CNE (BRASIL, 2020c), o Parecer CNE/CP nº 11/2020 é constituído por um conjunto de normas presentes na legislação nacional que preveem a garantia do direito à educação de qualidade, visando à diminuição das desigualdades e à preservação da vida, além de ações fundamentadas na oferta e na qualidade da educação presencial e não presencial durante a pandemia da Covid-19.

Inicialmente, ressaltamos os fatores sobre a educação como um todo, para chegar ao problema específico do Parecer CNE/CP nº 11/2020, cujo capítulo 8 traz orientações sobre o atendimento ao público da Educação Especial, especificamente ao AEE. Nesse documento, o CNE (BRASIL, 2020c) recomenda que o retorno dos alunos às aulas presenciais deve seguir conforme as orientações gerais dos marcos regulatórios dos sistemas de ensino federal, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, e destaca ainda que esses têm autonomia para a organização desse atendimento. Além disso, enfatiza que “somente deverão retornar às aulas presenciais” aqueles que passarem por uma avaliação da equipe técnica da escola, e que cabe a esta contatar os responsáveis dos alunos sobre as orientações estabelecidas no Parecer CNE nº 11/2020 para o retorno presencial e/ou a continuidade do ensino remoto.

Partindo desse pressuposto, reiteramos que a problemática está no subitem 8.1, que afirma que “os estudantes da Educação Especial devem ser privados de interações presenciais [...]”. Ao analisarmos essa condição, identificamos que essa proposição tem como premissa a categorização de cada deficiência, voltada estritamente para a condição biológica de cada aluno — foco nas “impossibilidades”. Nesse contexto, identificamos aspectos que negam os direitos à educação da pessoa com deficiência, como neste trecho: “os estudantes com autismo têm dificuldades nas rotinas e de *obediência de regras* [...]” (grifo nosso). Essa análise nos remete a alguns questionamentos: A educação oferecida aos alunos na escola está estritamente pautada pela obediência às regras? Como é compreendida a relação entre meio e sujeito, tão importante para o desenvolvimento e a constituição dos indivíduos ao longo da vida?

Em consonância com o documento elaborado pelo GT15 da Anped (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2020), consideramos que o problema é ainda maior, pois o texto do Parecer CNE nº 11/2020 traz de forma explícita a

privação dos direitos aos alunos com deficiência, pautada por decisões que não dispõem de um estudo analítico sobre os impactos que a doença (Covid-19) pode oferecer às pessoas com deficiência. Nesse viés, apontamos a problemática voltada para um retorno iminente das aulas, sem as devidas condições, no que tange à realidade das escolas públicas, que não atendem às exigências da OMS para a prevenção da Covid-19 (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2020).

Segundo a Anped (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2020), é importante que seja rediscutida no parecer a articulação das atividades pedagógicas não presenciais/presenciais, uma vez que, mesmo pensando na flexibilização voltada para um ensino híbrido, o documento traz implícita em seu texto a preocupação quanto ao cumprimento da carga horária de 800 horas, sem considerar as condições sociais, emocionais e de saúde em que se encontrarão os alunos e suas famílias.

Os estudos realizados pela Anped (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2020) mostram que já era improvável a garantia de uma educação pública de qualidade mesmo antes da pandemia, visto que, durante muitos anos, o ensino público foi banalizado, em detrimento do ensino privado, aprofundando ainda mais as desigualdades educacionais. O Parecer CNE nº 11/2020 reafirma a posição negacionista por parte do atual governo brasileiro sobre as dificuldades existentes, como a falta de internet e condições favoráveis na ambiência de estudo desses alunos, como se apenas o ensino remoto, por meio da tecnologia, fosse a solução para todos os problemas.

Em acordo com Souza e Dainez (2020, p. 10), segundo os quais “sujeito e meio afetam-se e transformam-se, de forma a redimensionar a vivência social singular”, consideramos que a prática educacional, a todo momento, é ressignificada e constrói sentidos nos diferentes espaços/tempo. Entretanto, ressaltamos que o retorno das aulas presenciais sem propostas efetivas para a segurança da saúde de todos não é um risco somente para os alunos da Educação Especial, como também para todos os alunos sem deficiência e profissionais da educação.

Ainda durante a pandemia, houve a promulgação de uma nova política tratando da Educação Especial, o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020³¹ (BRASIL, 2020a), que institui a PNEE: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Essa legislação, supostamente, traria inovação aos processos educacionais inclusivos e, prometendo tal feito, alega sugerir uma nova legislação, com o surgimento de novas classes e escolas especiais.

31 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

Tal aspecto, revelado como retrocesso histórico que antecede as décadas de 1980, não apenas reprisa a reificação de espaços específicos para pessoas com deficiência, como também tenta, ideologicamente, justificar o injustificável, ou seja, a exclusão legalmente imposta, apesar de o grande número de pesquisas nas áreas humanas apontarem o inverso. Diante do esgotamento gerado pela legislação, à época, o então ministro do STF Dias Toffoli moveu ação que culminou na suspensão do decreto-lei, requerida por várias manifestações de repúdio de universidades, pesquisadores, entidades representativas, familiares e pessoas com deficiência.

Desse modo, apenas em agosto de 2021 o tema voltou ao STF para as discussões no plenário e teve o apoio de diferentes bases políticas e partidos, apresentando uma suposta inconstitucionalidade na edição da legislação. Trata-se, conforme o ministro Dias Toffoli, de “fragilizar o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”. Assim, o empenho, tanto da sociedade civil quanto do STF, na resistência a essa legislação revela uma intencionalidade do governo federal em economicamente afirmar ser mais viáveis gastos específicos em Educação Especial, trazendo no bojo da falácia uma suposta necessidade docente de atendimento dos alunos em ambientes não regulares.

Pletsch e Souza (2021, p. 1.299) destacam que essa visão sobre o desenvolvimento humano é “discriminatória [...] determinista e, até mesmo, capacitista [...]”, pois, em vez de fortalecer os laços de uma educação pautada pela escolarização dos alunos com deficiência nas classes regulares, claramente promove a segregação social, tendo na instituição escolar sua maior aliada.

Logo, a existência de tamanho retrocesso no âmbito da política demonstra a incapacidade social acerca da inclusão e do potencial da convivência de todos em um único ambiente como central para uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Contudo, a escolarização dos alunos com TEA indica, desde a década de 1990, a necessidade de organização de um aparato estrutural da instituição escolar, além de formação específica de docentes no atendimento aos alunos de modo geral, com ou sem deficiência.

Assim, reforçamos a importância dos estudos na área da educação sobre essa e tantas outras políticas que virão. O distanciamento social em 2020 nos trouxe algumas limitações, mas também evidenciou a importância do professor no trabalho de conscientização da sociedade sobre os interesses que perpassam as leis e negligenciam os direitos, que muitos dos cidadãos desconhecem, como o da PNEE, que traz novamente a possibilidade de segregação das pessoas com deficiência — um retrocesso nacional.

A seguir, o Capítulo 2 avança para as discussões acerca da educação na perspectiva inclusiva, tendo como base estudos que compuseram a revisão de literatura e apontaram para a relevância dos processos de escolarização em escolas regulares de alunos com deficiência, nesse caso em específico dos alunos com TEA, durante o período da pandemia da Covid-19.

2 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM TEA: CIBERCULTURA, TECNOLOGIAS E ENSINO REMOTO

Neste capítulo, apresentaremos os conceitos centrais deste trabalho: educação e desenvolvimento de alunos com deficiência, instrumentos técnico-semióticos e cibercultura. Para tal, nós nos valeremos dos pressupostos da teoria histórico-cultural e dos estudos da cibercultura.

Também apresentaremos a revisão de literatura, que teve como foco os trabalhos já produzidos sobre o processo de educação do aluno com TEA, com recorte temporal de 2015 a 2020. Delimitamos a escolha por produções que abordassem a temática da escolarização dos alunos com TEA, com ênfase nos processos de ensino-aprendizagem. Realizamos ainda uma busca distinta da educação da pessoa com deficiência em tempos de pandemia em *lives*, em virtude da emergência do tema e do pouco tempo para publicação de resultados de pesquisas em 2020. Contudo, pela necessidade de dialogarmos com outras pesquisas com foco na educação remota e nas tecnologias utilizadas para o ensino não presencial, aspectos que impactaram a educação sobretudo em 2020, houve a necessidade de atualizarmos nossa busca desses trabalhos em 2021. Assim, a partir do levantamento de alguns trabalhos, traremos também os pertinentes à pesquisa que foram finalizados em 2020 e 2021.

2.1 Educação e desenvolvimento de alunos com deficiência na teoria histórico-cultural

Para discutir sobre educação e desenvolvimento de alunos com deficiência a partir da teoria histórico-cultural, trazemos os conceitos de ensino-aprendizagem; desenvolvimento humano; compensação social da deficiência; relações de ensino; mediação pedagógica; vivência/*perejivanie*³² e meio, com base nos estudos de Vigotski (1988, 1995, 2000, 2011), Vygotski (1997), Vinha e Welcman (2010), e de autores e obras como Smolka *et al.* (2007), Souza (2013) e Dainez e Smolka (2014, 2019).

Os princípios da teoria histórico-cultural estão estruturados na ideia de que o homem é um ser histórico e social, capaz de transformar e ser transformado por meio das relações sociais que

32 O termo russo *perejivanie*, usado por Vigotski, corresponde à ideia de vivência, no sentido do que foi vivido pelo sujeito (VINHA; WELCMAN, 2010).

são estabelecidas por ele ao longo da vida. Nesse sentido, compreendemos que o desenvolvimento humano se dá no entrelaçamento do biológico com o cultural, com a participação do homem na vida social e na apropriação dos significados inerentes à cultura da qual ele faz parte (VIGOTSKI, 2000). Assim, as relações sociais são possíveis e entretidas por meio da linguagem. Vigotski (2000) compreende que a linguagem humana é uma invenção social, construída culturalmente ao longo da história, com base nas relações sociais e nas intencionalidades.

Para pensarmos o social e o cultural, é importante demonstrarmos que, para Vigotski, essas são áreas fundamentais e inerentes ao processo histórico do ser humano. Logo, as funções psicológicas superiores (FPS) são formadas socialmente, na interação do indivíduo com o meio cultural (VIGOTSKI, 2000). Com isso, na gênese social dos processos psicológicos, o desenvolvimento cultural passa pelos estágios do desenvolvimento do indivíduo em si, para os outros e para si próprio. Esse é o princípio para todas as FPS, pois é na transição do que está fora para dentro que o processo de desenvolvimento é transformado (VIGOTSKI, 2000). Nesse contexto, as FPS são construídas pelo meio externo, pois tudo que é interno já foi exterior, sendo para os outros o que é hoje para o próprio indivíduo.

As relações interpessoais, segundo Smolka *et al.* (2007), são sempre mediadas pelo outro nas formas de falar, pensar e agir, uma vez que a aprendizagem é individual e também coletiva. Nessa relação, o sujeito não só transforma suas FPS, mas também transforma o meio em que está inserido, assim como o outro que está nesse processo com ele.

Nesse processo, para Smolka *et al.* (2007, p. 7), “a complexidade do organismo e a formação do psiquismo humano seriam, portanto, resultantes das necessidades e das condições concretas de vida”. Assim, entre as características peculiares a essas transformações ao longo dos anos estão as formas de pensar/agir a partir da necessidade de cada sociedade, cultura, indivíduo, linguagens no tempo histórico.

Com base nos pressupostos de Vigotski (VINHA; WELCMAN, 2010), o meio é compreendido como fonte de desenvolvimento. Para o autor, a relação vivência/*pereživanie* e meio é tratada como unidade da consciência, composta pelas singularidades inseparáveis de cada indivíduo, assim como pelo meio em que ele vive. Nesse sentido, o modo como cada um afeta e é afetado cria sentidos e significados ao vivido. Assim, ao longo das relações e do tempo, indivíduo e meio transformam e são transformados. Dessa maneira, para Vigotski (VINHA; WELCMAN, 2010), a análise do papel do meio no desenvolvimento deve partir das vivências, responsáveis pela constituição do indivíduo, o que corresponde a cada ação dele diante de determinada situação.

Em face disso, em relação ao desenvolvimento humano, Vigotski (2011, p. 687) afirma que “a linha de desenvolvimento natural da criança, entregue à própria lógica, nunca passa para a linha do desenvolvimento cultural”. Logo, esse processo não corresponde somente ao desenvolvimento natural (biológico). O autor considera que esse desenvolvimento se dá na relação mútua do desenvolvimento natural com o cultural.

Nesse contexto, “à educação cumpre sempre enfrentar uma subida onde antes se via um caminho plano; ela deve dar um salto onde até então parecia ser possível limitar-se a um passo” (VIGOTSKI, 2011, p. 687). Com isso, é papel da educação possibilitar esses saltos por meio de ações que visem a estimular o desenvolvimento da criança, uma vez que o desenvolvimento passa primeiro por um processo de transformação (do natural para o cultural), para tornar-se apropriado, e isso só é possível pela interação com o meio. Apesar de esse ser um quadro complexo, causou uma renovação nos princípios da educação da “criança anormal”,³³ visto que “todo o aparato da cultura humana está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa” (VIGOTSKI, 2011, p. 687).

Assim, é evidenciado, nos estudos de Vigotski (2011), que o desenvolvimento natural da criança com deficiência não aconteceria se dependesse exclusivamente dela. Logo, o autor destaca que a educação é que possibilitará o desenvolvimento cultural da criança, viabilizado por meio da ação humana na criação de instrumentos apropriados em auxílio aos diferentes tipos de deficiência, como no caso deste estudo, que trata do ensino remoto dos alunos com TEA por meio do uso da tecnologia, compreendida como “uma técnica que incorpora a semiótica” (definição conceitual que trataremos a seguir) (PINO, 2003, p. 286).

A partir de Vigotski, podemos dizer que a educação é a mola propulsora do desenvolvimento e que o processo de conhecimento e os modos de conhecer são próprios da produção humana. Assim, com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, a aprendizagem e o desenvolvimento têm a ver com o modo como os indivíduos experienciam as relações de ensino, os processos e as estratégias de mediação pedagógica. Nesse sentido, o processo educacional e a aprendizagem alavancam o desenvolvimento.

Souza e Dainez (2020, p. 6) consideram que “o desenvolvimento é, então, compreendido como um processo mediado e fortemente marcado na dinâmica contextualizada das atividades cotidianas e práticas do mundo”. O meio, segundo as autoras, é constituído por

33 A expressão “criança anormal”, utilizada no século XX, foi mantida, conforme a tradução original do texto. No entanto, destacamos que, atualmente, o uso correto é “criança com deficiência” (VIGOTSKI, 2011, p. 863).

diversos fatores, que podem contribuir para e ao mesmo tempo causar impedimentos ao desenvolvimento da pessoa com deficiência. Nesse sentido, Souza e Dainez (2020, p. 6) reiteram que “as possibilidades de desenvolvimentos estão, assim, circunstanciadas socialmente e associadas ao potencial criador da educação que se concretiza no âmbito de uma mediação pedagógica mobilizada pela diferença”, na qual o desenvolvimento da criança depende da qualidade dessa ação mediada e da organização do ambiente de aprendizagem.

Nesse contexto, Smolka *et al.* (2007) ressaltam que o desenvolvimento humano e os processos de ensino-aprendizagem são próprios da cultura e da participação dos indivíduos nas práticas sociais. As relações de ensino, para Smolka *et al.* (2007, p. 9), são “[...] um modo de conceber o desenvolvimento humano e os processos de ensino-aprendizagem como modos de apropriação da cultura e participação nas práticas sociais”, e também as relações interconstitutivas do processo de subjetivação e socialização. Com isso, destacamos que o entrelaçamento entre aprendizagem e desenvolvimento humano tem por base a vivência de cada indivíduo no coletivo social.

Ainda segundo Smolka *et al.* (2007, p. 9), “as condições e as relações de ensino provocam, marcam e orientam — mas não determinam completamente — o desenvolvimento”. Dessa maneira, as autoras (SMOLKA *et al.*, 2007, p. 5-6) definem as palavras aprender e aprendizagem como “[...] termos que são usados cotidianamente para se referir a atividades ou processos tão comumente experienciados por todos nós, que não chegamos a refletir sistematicamente sobre eles”.

Para Smolka *et al.* (2007, p. 35), a escola “(ainda) é um lugar privilegiado das relações de ensino”, um espaço responsável pela organização e pela sistematização do conhecimento, bem como pela apropriação dos conceitos definidos ao longo da história. Nesse contexto, a escola se apresenta como uma “instituição social”, com normas que são produzidas e que se constituem a todo momento nas relações de ensino (SMOLKA *et al.*, 2007). O docente precisa ter consciência do lugar que ocupa, pensando como são articulados as normas sociais, os regulamentos, as regras, como lidamos com a ideia de escola, que circunscreve as relações de ensino em que estamos envolvidos, pois elas impactam toda a comunidade, as famílias e a gestão escolar.

Diante disso, na teoria histórico-cultural, o inato e as experiências dos indivíduos têm igual importância, pois a aprendizagem e o desenvolvimento se dão no entrelaçamento da matriz biológica com a matriz cultural, estabelecidas por meio das relações sociais. Assim, o sujeito encontra nas interações com o outro as possibilidades ou não de desenvolvimento. Para Smolka *et al.* (2008), “[...] estudar o desenvolvimento é estudar o movimento”; em uma

perspectiva dialógica, o movimento abordado pelos autores envolve as experiências que os alunos têm na construção de suas subjetividades e também do conhecimento.

Outro princípio a ser pensado é a função da linguagem na construção desse conhecimento, refletindo sobre o processo das relações que resultam na compreensão de cada aluno e no modo como se dá a compreensão, sobre a fala e a escrita do docente. Desse modo, é no cotidiano da escola que as relações de ensino “se estabelecem na e pela linguagem” (SMOLKA *et al.*, 2007, p. 15).

Essa compreensão é fundamental para o processo de relações de ensino, pois ela é o tempo todo mediada. Isso porque a linguagem não só possibilita a troca, como também a construção de signos e de significados na relação do que é aprendido e interpretado pelo outro, pois nem sempre o que o docente fala, e como ele fala, é compreendido pelo aluno. Portanto, cabe analisarmos antes as partes do processo responsável pela construção do conhecimento, para só depois avaliarmos o todo, no sentido de avaliar o que o aluno aprendeu e o que ainda falta aprender.

Também é necessário identificar se existem modos de compreensão que não são conceituais, como um desenho, uma foto e outros mecanismos de comunicação que não utilizam palavras. Para Smolka *et al.* (2007), compreender e conceituar são processos completamente diferentes, e os sujeitos apreendem o mundo de formas distintas. Por isso, na construção das redes conceituais, precisamos fazer abordagens distintas para alunos distintos, com intencionalidades, objetivos, interesses e formação próprios.

Ao que tudo indica, existem alguns pontos de encontro entre nossa interlocução e a dialogia no ensino, além de milhares de pontos de desencontros que possibilitam a transformação do conhecimento também pelo diálogo. Para as autoras (SMOLKA *et al.*, 2007), nessa reciprocidade de relações configuram-se inúmeros espaços de “inter(in)compreensão” entre os interlocutores; portanto, a produção humana é algo que é potencializado a cada encontro e nas relações de ensino.

Com isso, os espaços das relações de ensino são de diversidade e desafio, pois afetam a produção de conhecimento e constituem diferentes sentidos. Nessa direção, o movimento de construção de conhecimento estreita os diálogos, que incluem a diversidade, a diferença, os diferentes sentidos e saberes, sendo configurados em espaços de interlocução.

Ainda corroborando os estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento humano, especialmente no âmbito da defectologia, sobre os impedimentos orgânicos, destacamos “a ideia de aprendizagem, entretecida no desenvolvimento humano, na qual o sujeito redimensiona

tanto sua matriz biológica como suas formas de participação na vida social, e, não distante desta, a ideia de *compensação social da deficiência*” (SOUZA, 2013, p. 19, grifo nosso).

As contribuições de Vigotski são essenciais, pois agregam, ao longo dos anos, o modo como pensamos o ensino e o desenvolvimento das crianças (DAINEZ; SMOLKA, 2014). Dessa forma, analisamos o conceito de *compensação* na teoria histórico-cultural de Vigotski, assim como nos diálogos estabelecidos com um de seus contemporâneos, o psicanalista Alfred Adler. Diferentes argumentações surgiram ao longo dos anos e foram (res)significadas nos diferentes contextos sociais, como já mencionado.

Do final do século XIX até o início do século XX, havia uma versão mística sobre o sentido da *compensação*. Era defendida a ideia de que a pessoa deficiente tinha uma habilidade, um dom divino; que determinada deficiência (física, auditiva, visual, mental, múltipla) pudesse ser compensada por outro órgão (DAINEZ; SMOLKA, 2014).

Vygotski (1997) demonstrou seu desacordo sobre essas concepções em torno do desenvolvimento humano, justificadas por um viés naturalista e pela compreensão de *compensação* como correção de um “defeito” de origem biológica. A pedagogia era concebida, nessa época, como um caráter médico/terapêutico, e a educação, como um caráter meramente assistencialista. No entanto, destacamos que, dado o tempo histórico, o ensino não pode ter como foco o “defeito” orgânico, mas deve possibilitar meios para o desenvolvimento das habilidades e das potencialidades de cada indivíduo.

Um conceito utilizado por Vygotski (1997) sobre a educação social foi a *compensação social*, um mecanismo interno que só é possível com a ação de práticas sociais/culturais consistentes. Assim, o trabalho educativo deve contemplar o aluno com deficiência em sua integralidade e construir novos caminhos, na tentativa de diminuir os entraves que obstam seu desenvolvimento em sociedade.

De acordo com Dainez e Smolka (2014), Vigotski buscou redimensionar o conceito de *compensação* na interlocução com o psicanalista austríaco Alfred Adler. Conhecido como o fundador da psicologia do desenvolvimento individual, Adler abordava o conceito de *compensação* na formação da personalidade. Portanto, imerso em um contexto de reformulação da área da *defectologia*, Vygotski (1997) dedicou-se aos estudos sobre os conceitos de *compensação* e *supercompensação* e identificou, na abordagem de Adler, elementos que afetaram seus argumentos e o levaram a novas investigações (DAINEZ; SMOLKA, 2014).

Inicialmente, a perspectiva adleriana ganhou destaque a partir de Vigotski, por apresentar, em sua base teórica, o rompimento com o enfoque biológico. No entanto, Vygotski

(1997) abandonou a busca da relação da psicologia individual com o materialismo histórico-dialético, ao identificar algumas divergências teóricas nas formulações dessa perspectiva.

Na concepção de Adler (1967 apud DANEZ; SMOLKA, 2014), ao nascer em determinado meio social, o indivíduo tem a necessidade de se adaptar. Para ele, a *compensação* é uma luta impulsionada pelo sentimento de inferioridade. Em contrapartida, a *compensação*, para Vygotski (1997), está atrelada ao meio e à vivência, pautada pela forma como o sujeito se apropria desse meio. Assim, diante da análise parcial dos pressupostos desses autores sobre o desenvolvimento humano, é possível (re)organizarmos as reflexões sobre a relevância do conceito de *compensação social* na vida de alunos com TEA em pleno século XXI.

Segundo as considerações de Vygotski (1997), todos os sujeitos estão sob as mesmas leis do desenvolvimento humano, sejam eles com deficiência ou não. Para o autor, a condição de desenvolvimento é inerente à organização social e psicológica em que se encontra o indivíduo. Assim, as diferenças orgânicas são reorganizadas em novas funções pela experiência do sujeito em interpretar e agir sobre o mundo.

Além disso, a compensação das diferenças orgânicas está atrelada às condições de vida, como no caso dos sujeitos deste estudo. As formas de inter-relações desses sujeitos com o mundo não podem ser mensuradas, uma vez que cada indivíduo se desenvolve de maneira única e distinta (VYGOTSKI, 1997).

Destacamos que as FPS sustentam a construção de sentidos e de significados, e que o homem, para Vigotski (2000, p. 35), é “um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo”. Ele é único, pois é constituído de determinado contexto social, e, ao mesmo tempo, múltiplo, já que está inserido em outros grupos e, junto a esses, organiza suas formas de viver. Em decorrência disso, a fala (linguagem verbal)³⁴ de um indivíduo, por exemplo, não pode estar resumida apenas ao aparelho fonador,³⁵ uma vez que pode ser realizada pelo sistema de signos (linguagem não verbal), assim como a escrita na educação de pessoas com deficiência visual, que sofre uma reorganização do sistema visual para o tátil. A linguagem verbal é um dos instrumentos criados pelo homem que possibilitam a organização e o desenvolvimento do pensamento (VIGOTSKI, 1988).

34 Linguagem verbal: ao se falar com alguém, ler um livro ou uma revista, sendo utilizada a palavra como um código. Pode ser palavra escrita ou falada.

35 Aparelho fonador é o conjunto de órgãos responsáveis pela fonação (trabalho muscular realizado para emitir sons inteligíveis, isto é, para a comunicação oral humana). São eles: pulmões; traqueia; laringe; lábios; dentes; alvéolos; palato duro; palato mole; parede da rinofaringe; ápice da língua; raiz da língua; nariz. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Aparelho_fonador. Acesso em: 28 set. 2020.

Segundo Vygotski (1997), todos os seres humanos têm um potencial infinito, que não pode ser predefinido. Logo, são necessários mediações e recursos culturais próprios, para que as necessidades de cada indivíduo sejam acessíveis e disponíveis a todos, incluindo o ensino-aprendizagem adequado às singularidades e diferenças de cada aluno. Desse modo, reiteramos que é imprescindível eliminarmos os estereótipos criados durante séculos, que resultaram em desigualdades sociais justificadas pelo determinismo biológico.

Assim, compreendendo a importância das relações sociais para o desenvolvimento humano, nós nos valemos a seguir dos conceitos iniciais da cibercultura para compreendermos o campo das tecnologias no contexto da pandemia da Covid-19, dadas a continuidade da educação fora do espaço escolar e a ausência das relações sociais estabelecidas nele.

2.2 Os conceitos iniciais da cibercultura e os instrumentos técnico-semióticos

2.2.1 A cibercultura no contexto da pandemia da Covid-19

Ao analisarmos a educação na pandemia de forma remota, assim como as novas formas de ensinar e aprender, consideramos importante destacar o conceito de cibercultura em ascensão na sociedade e pensar nas possibilidades desse contexto sobre as relações de aprendizagem. Dessa forma, trazemos a contribuição de alguns estudos, como o de Lemos (2002, 2004, 2005), Lévy (1999, 2010), Pretto (2011), Santaella (2007, 2008), Santos (2005) e Santos e Santos (2014). Ainda em diálogo com a teoria histórico-cultural, também a ideia de instrumentos técnico-semióticos, conforme Pino (2003, 2010).

Para Lévy (1999), a cibercultura é fluxo de ações que ocorrem entre pessoas conectadas por computadores, compreendidas para além dos textos na interação da troca mais imediata entre os participantes. A comunicação sempre foi exigida entre os diversos grupos oriundos da vida em sociedade. Consideramos a linguagem um atributo que varia entre a comunicação dos sujeitos e os diferentes tempos/espacos históricos. Desse modo, a linguagem e as formas de comunicação também são transformadas. Essas mudanças correspondem ao modo como o sujeito escolhe participar das mudanças inerentes de cada cultura nos grupos sociais, pois em cada instante acontece a adaptação dessas transformações em sociedade.

Com a chegada da internet, surgiram diversos meios de comunicação. Esse contexto é denominado ciberespaço. Esse espaço é composto por plataformas, nas quais encontramos uma infinidade de ações no que se refere a conteúdos, compartilhamento de dados entre usuários, entre outras ações (LÉVY, 2010). A cibercultura, segundo Lévy (2010, p. 17), é “[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Assim, cada vez mais as mudanças tecnológicas e culturais se fazem presentes na sociedade, havendo uma ampliação das linguagens nos diversos modos de comunicação.

A história da humanidade sempre esteve ligada às relações estabelecidas em diferentes grupos sociais em nome de suas culturas e modos de viver. Com base nos estudos de Lévy (1999), o indivíduo está ligado a seu ambiente material pelos signos, imagens na construção de sentidos que são atribuídos à sua necessidade. O próprio uso exagerado das ferramentas está ligado à constituição desse sujeito na sociedade. Assim, para Lévy (1999), as criações, produções, invenções são inerentes às relações entre os indivíduos.

Para Santos (2005, p. 61), “a informação que vinha sendo produzida e difundida ao longo da história da humanidade por suportes atômicos (madeira, pedra, papiro, papel, corpo) atualmente é circulada pelos *bits* — códigos digitais universais (0 e 1)”. A autora afirma que as tecnologias digitais e de comunicação possibilitam muitas transformações, entre elas as que envolvem a interação dos sujeitos em vários espaços de comunicação e aprendizagem. Desse modo, Santos (2005, p. 18) destaca que:

O ciberespaço é composto por uma diversidade de elementos constitutivos, interfaces que permitem diversos modos de comunicação: um-um, um-todos e todos-todos em troca simultânea (comunicação síncrona) ou não (comunicação assíncrona) de mensagens. Tais possibilidades podem implicar mudanças diretas, nem melhores nem piores, mas diferentes, na forma e no conteúdo das relações de aprendizagem do coletivo. É através do conjunto de interfaces que os usuários interagem com a máquina e com outros usuários, compondo assim o ciberespaço e a cibercultura.

Santos (2005) reitera que o conhecimento é reorganizado nas relações entre emissores e receptores. Desse modo, Colacique (2013, p. 53) ressalta que “a horizontalização da comunicação e informação reforça as potencialidades da internet no que diz respeito à democratização das relações, fortalecendo os indivíduos [...]”. Assim, as interações e a troca de conhecimentos entre docente e aluno não estão a cargo meramente do docente, mas de todos os envolvidos no processo — alunos, docentes, família. Em outros tempos, havia uma limitação quanto à emissão da informação, que dificultava sua circulação, mas, com a chegada dos recursos tecnológicos, as informações e formas de comunicação foram facilitadas por meio dos

dispositivos móveis (celulares, iPhone, iPod, iPad, *notebooks*, entre outros) na multiplicidade das práticas sociais (SANTOS, 2005). Nesse contexto, é na década de 1970 que a informatização começa a despontar nas sociedades mais adiantadas, ainda no século XX. Lemos (2005, p. 1-2) trata do aparecimento de uma nova fase da informação no início do século XXI. Com

[...] a popularização da internet na década de 80, e radicalizada com o desenvolvimento da computação sem fio, pervasiva e ubíqua, a partir da popularização dos telefones celulares, das redes de acesso à internet sem fio [...]. Trata-se de transformações nas práticas sociais, na vivência do espaço urbano e na forma de produzir e consumir informação.

Lemos (2002) aponta que a cibercultura abre a possibilidade para compartilhamentos e trocas em todos os espaços, rapidamente, envolvendo os indivíduos e objetos — uma “conexão generalizada”. O autor utiliza os termos “pervasiva e ubíqua” para destacar a rápida propagação e difusão da internet, iniciada na década de 1980. Contudo, mesmo diante desse crescimento, ainda é notável a disparidade em torno da utilização e do acesso da internet no mundo.

A cibercultura abre as possibilidades para as novas formas de convivência, permitindo que as pessoas formem seus coletivos, mesmo que estejam em outras cidades ou pertençam a culturas diferentes. Lemos (2004, p. 139) nomeia esse fato como “territorialidades simbólicas”, em que muitas pessoas podem estar conectadas ao mesmo tempo, sem sair de casa, em diversos lugares do mundo, por meio das redes de telecomunicação a distância.

As tecnologias digitais, com suas redes sem fio, permitem cada vez mais a “mobilidade” das cidades na atualidade. O termo mobilidade é definido por Lemos (2005, p. 3) como “[...] o movimento do corpo entre espaços, entre localidades, entre espaços privados e públicos”. Assim, a mobilidade se dá por meio da conexão móvel por diversos dispositivos, que compartilham uma infinidade de informações. Essas informações chegam a vários lugares, principalmente a cidades potencialmente mais desenvolvidas (LEMONS, 2005). Conforme os estudos de Santaella (2007), a sociedade, desde o século XIX, progrediu em termos de tecnologias de comunicação. Esse avanço, ainda segundo Santaella (2008, p. 96), já atravessa cinco gerações e é compreendido como

[...] meios de comunicação de massa eletro-mecânicos (primeira geração: foto, telégrafo, jornal, cinema) e eletroeletrônicos (segunda geração: rádio, televisão) foram seguidos por aparelhos, dispositivos e processos de comunicação *narrowcasting* (terceira geração: TV a cabo, xérox, fax, vídeo cassete, *walkman* etc. que chamo de cultura das mídias). Ao mesmo tempo em que ia minando o domínio exclusivista dos meios de massa, a cultura das mídias preparava o terreno da sensibilidade e cognição humanas para o surgimento da cibercultura, dos computadores pessoais ligados a redes teleinformáticas (quarta geração). Estes, por sua vez, foram muito rapidamente sendo mesclados aos aparelhos de comunicação

móveis (quinta geração), constituindo assim, em muito pouco tempo, cinco gerações de tecnologias comunicacionais coexistentes que, aliadas a saberes que delas se originam, práticas sociais e institucionais, políticas públicas, formas de organização burocráticas e fluxos do capital [...].

Essas gerações comunicacionais não se sobrepõem umas às outras, mas são constituídas por um conjunto de práticas sociais em que constantemente os conhecimentos e as relações ao longo dos anos exigem mudanças nas formas de como o indivíduo se estabelece no tempo e nos espaços midiáticos. A exemplo dessas transformações na área das tecnologias temos, segundo Santaella (2008, p. 96), “a cultura da mobilidade, uma variação avançada da cibercultura” que é impulsionada pela ligeira modernização de aparelhos móveis imersos no contexto da educação contemporânea.

A educação é cada dia mais impactada com as inovações tecnológicas. Isso se evidencia pelo fato de que os recursos tecnológicos educacionais podem ser o fator suplementar do processo de ensino-aprendizagem, apesar de não serem o principal. Outra dimensão é a que envolve as condições materiais e objetivas para o estabelecimento desse modelo de prática educacional com os recursos dessas tecnologias, uma vez que muitas famílias e estudantes ou não têm recursos para compra desses instrumentos tecnológicos, ou não têm condições adequadas para sua utilização — dadas as necessidades educacionais específicas e/ou deficiências.

Preto (2011) aponta que essas transformações nem sempre correspondem à elaboração de políticas públicas voltadas para os desafios culturais, principalmente as educacionais. Para Colacique (2013, p. 62), a democratização do acesso dessas tecnologias não significa apenas o fato “[...] de haver tecnologia e informação disponível, mas sim de haver apropriação significativa das tecnologias e informações disponíveis ao público”. Assim, não podemos atribuir apenas aos dispositivos tecnológicos as mudanças das relações na sociedade, pois essas interações ocorrem entre os sujeitos e os instrumentos. Diante disso, destacamos que a aprendizagem se apresenta como resultado da interação dialógica e participativa mediada entre os sujeitos, sendo também o resultado das influências culturais de cada indivíduo (COLACIQUE, 2018).

Contudo, pensando sobre os caminhos evolutivos de comunicação percorridos pela sociedade durante séculos, estabelecemos nossas reflexões com base em alguns questionamentos: Os instrumentos semióticos que possibilitam a educação *online* na contemporaneidade podem ser caracterizados como uma evolução na relação do indivíduo com o meio social? Como acontece essa relação? Como analisar a contradição da tecnologia, que aponta para o avanço, mas que também reproduz uma lógica mercadológica pautada

muitas vezes pela alienação dos sujeitos? A cibercultura nos possibilita identificar as relações que permeiam as entrelinhas do cotidiano não presencial entre alunos e professores?

Nesse contexto, as transformações surgem em cada época para suprir a necessidade em cada período, da mesma forma que a proposição do ensino *online*. Pensando de acordo com Santos e Santos (2014), o cotidiano nos possibilita compreender a cada dia a complexidade das tecnologias em uma prática colaborativa de aprendizagem. Ainda segundo as autoras, compreendemos a importância da ação docente em todos os espaços da educação diante das questões que surgem, como a que estamos vivendo, o que requer a elaboração e a ressignificação das práticas pedagógicas.

Em diferentes épocas, para atender às suas necessidades, o homem criou o sistema de signos, compreendidos a partir dos instrumentos técnicos semióticos. Na área da educação, as tecnologias de informação e comunicação (TICs) surgem com a rápida difusão da internet ao longo dos anos, tanto na educação presencial quanto na modalidade da educação a distância (EaD). Em síntese, mesmo diante do atual progresso na área da informática e das tecnologias, a maior parte das escolas públicas não tem ou terá, com a facilidade ou agilidade necessárias, acesso a esses recursos, dadas a falta e a precariedade de investimento econômico na educação nos últimos anos, além da não existência de plataformas específicas que atendam a todos os anos escolares da Educação Básica, em especial as demandas regionais, que envolvem linguagens específicas, modos de desenvolvimento da prática pedagógica, além dos elementos que dizem respeito às lacunas/fragilidades do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, não são os recursos tecnológicos a solução última dos problemas educacionais no Brasil, apesar de os organismos internacionais, como o Banco Mundial,³⁶ atrelarem o sucesso educacional ao uso dessas tecnologias.

2.2.2 Instrumentos técnico-semióticos: produto da atividade humana

Os recursos que as novas tecnologias apresentam, conforme Pino (2003), são de natureza técnica e podem facilitar o processo de aquisição do conhecimento. Dessa maneira, o entrelaçamento entre técnica e semiótica surge com a utilização de recursos voltados para as

36 Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/897971624347696117/pdf/Reimagining-Human-Connections-Technology-and-Innovation-in-Education-at-the-World-Bank.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2021.

tecnologias, mais especificamente para o campo da EaD. Ainda segundo Pino (2003), a conceituação de técnica e semiótica constitui um conjunto desses recursos, que são inventados pelo homem para atender às suas necessidades existenciais ao longo dos anos.

Também para Pino (2003, p. 287), “o uso de instrumentos técnicos na atividade humana vai acompanhado, em princípio, do uso simultâneo de instrumentos simbólicos (como ideias) que conferem ao produto dessa atividade uma significação [...]”. Nesse contexto, surgem as ideias que dão sentido à ação do homem e, dessas, ao instrumento acompanhado por toda ação.

A utilização das tecnologias, conforme Pino (2003), possibilita a compreensão das técnicas e da partilha de práticas que potencializam o conhecimento, levando em conta as diversas formas que viabilizem a transformação do mundo natural para o cultural. O processo de transformação entre o homem e a natureza ocorre de forma mútua, pois, ao criar e agir sobre a natureza, o homem promove as condições para sua existência. Assim, a construção dos significados está atrelada aos signos. No entanto, essas condições se diferem no desenvolvimento humano. Os instrumentos guiam as mudanças que ocorrem externamente, e os signos, as internas, sobre as quais o indivíduo tem controle (VIGOTSKI, 1995, 2000).

As tecnologias se apresentam em constante transformação em todas as áreas da vida social, principalmente no campo da educação. Desse modo, é notória a tentativa dos indivíduos de criação de meios que se ajustem às imposições da vida diária (PINO, 2003). Ainda que a maior parte das pessoas não tenha as ferramentas e as condições materiais necessárias para custear os serviços de internet, elas estão naturalmente em contato com os constantes serviços públicos informatizados, pois fazem parte de uma sociedade cada vez mais tecnológica (PINO, 2003).

Com base nas considerações de Pino (2010, p. 743), foi a evolução que

[...] permitiu aos seres humanos, mais do que a todas as outras espécies de organismos, transpor as barreiras da dependência das condições naturais do meio, transformando-o num meio cultural adaptado às suas próprias necessidades de existência. Isso não quer dizer, porém, que os humanos não dependam mais do meio natural. Eles dependem dele sim, mas de outra maneira bem diferente: como condição e suporte necessário para criar o meio cultural, o qual se tornou seu meio específico.

Portanto, o homem cria possibilidades para transformar as dificuldades que o meio lhe impõe em seu cotidiano. Partimos do pressuposto de que ele é o principal condutor dessa transformação. No momento em que este estudo acontece, reiteramos, por exemplo, a

problemática da pandemia da Covid-19, que promoveu uma necessária mudança em torno da educação para a continuidade do ensino.

Para segurança de todos e segundo orientações da OMS, o MEC (BRASIL, 2020e) autorizou o ensino no formato *online*. Foi a partir do sistema de construção de signos que conseguimos buscar os meios que viabilizassem esse novo modo de ensinar e de aprender com o outro.

Em síntese, trazemos a seguir uma revisão sistemática da literatura, com base nas análises dos estudos sobre a educação dos alunos com TEA e também nas análises das *lives* a partir dos estudos de pesquisadores que tratam da proposição do ensino remoto.

2.3 A escolarização dos alunos com TEA no contexto da pandemia da Covid-19: uma revisão sistemática da literatura

Nesta etapa, buscaremos, inicialmente, apresentar o que já foi pesquisado sobre a temática deste estudo. Para tal, realizamos uma busca de publicações nos últimos cinco anos (2015 a 2020) que abordam a escolarização de alunos com TEA na Educação Básica, como também uma compreensão dos enfrentamentos da educação durante a pandemia da Covid-19, e algumas considerações sobre a proposição do ensino remoto.

Desse modo, podemos observar uma variedade de trabalhos por meio de uma busca em portais eletrônicos, como na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes),³⁷ na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³⁸ e na Biblioteca Eletrônica Científica *Online* (SciELO), bem como na *Revista Educação Especial* da Universidade Federal de Santa Maria (REE-UFSM),³⁹ por se tratar de ambientes eletrônicos democráticos e que disponibilizam trabalhos com seriedade acadêmica e científica, além dos aspectos que envolvem a inovação das discussões acerca do tema proposto neste estudo.

Nessa busca, delimitamos a pesquisa nas áreas da educação, da Educação Especial e das ciências humanas, optando por três tipos de publicações: teses de doutorado, dissertações

37 Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

38 Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

39 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 23 ago. 2021.

de mestrado e artigos. Os descritores utilizados foram: autismo; autista; escolarização; ensino-aprendizagem; tecnologias educacionais assistivas; e ensino remoto. Encontramos um total de 302 trabalhos, distribuídos da seguinte maneira: 193 no portal da Capes; 22 na BDTD; 36 na SciELO; e 51 na REE-UFSM.

Em razão da grande quantidade de trabalhos identificados, foi necessário refinar a busca a partir da leitura dos resumos, selecionando os que abordassem as práticas de relações de ensino com alunos com TEA; desenvolvimento humano; tecnologias assistivas; escolarização de alunos com TEA em escolas regulares; políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva; entre outros, que estivessem voltados para a educação. Assim, encontramos um total de 24 trabalhos, distribuídos da seguinte forma: dez no portal da Capes; quatro na BDTD; seis na SciELO; e quatro na REE-UFSM.

Após uma leitura integral dessas publicações, foram descartados 14 trabalhos, por tratarem de assuntos voltados apenas para casos clínicos de área médica, além de muitos trabalhos repetidos. Desse modo, escolhemos para este estudo apenas as publicações que tratam de “mediação pedagógica”, “ensino-aprendizagem dos alunos com TEA”, “tecnologia” e “ensino remoto”. Isso também envolve os aspectos relacionados com desenvolvimento humano, tecnologias educacionais assistivas e desenvolvimento educacional, em especial os de escolas públicas regulares. Nesse contexto, selecionamos um total de 12 trabalhos, que foram integralmente analisados, sendo distribuídos da seguinte forma: cinco no portal da Capes; dois na BDTD; três na SciELO; e dois na REE-UFSM.

A análise das *lives* foi necessária porque, no período em que realizamos a revisão da literatura, em 2020, com o descritor ensino remoto, ainda não havia a publicação de trabalhos que abordassem o tema no campo da Educação Especial. Diante disso, foi necessária a mudança na metodologia de busca, utilizando, em vez de literaturas sobre o tema, uma investigação teórica, com a abordagem de pesquisadores da área da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Este estudo foi realizado com base nas apresentações de algumas *lives* que aconteceram no período da pandemia da Covid-19, pertinentes para a análise. Selecionamos 12 *lives* e, após assistir a cada uma, descartamos sete, pois o contexto das palestras tinha como escopo a formação de professores nos cursos de pedagogia e educação superior, entre outros. Apenas cinco *lives* foram utilizadas para a análise, no que tange às discussões do ensino remoto para os alunos da Educação Especial.

Em 2021, para compor as discussões desta pesquisa sobre o ensino remoto dos alunos com TEA, foi feita uma atualização na busca de publicações, entre os anos 2020 e 2021. Com isso, encontramos um total de dez trabalhos, distribuídos em: quatro na *Revista*

Interinstitucional Artes de Educar (RIAE),⁴⁰ quatro na revista *Práxis Educativa* (PE)⁴¹ e dois na SciELO. No entanto, após sua leitura integral, selecionamos apenas quatro artigos relevantes para a pesquisa, distribuídos em: um na RIAE; um na PE; e dois na SciELO.

Assim, para organizar melhor as discussões inerentes aos textos e às *lives* selecionados, distribuímos os trabalhos em três grupos, cujo temas dialogam com os objetivos desta pesquisa. O primeiro grupo consiste nos aspectos da mediação pedagógica referentes ao ensino-aprendizagem de alunos com TEA. O segundo compõe os trabalhos sobre o papel das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA. E o terceiro é constituído por trabalhos voltados para os desdobramentos na área da Educação Especial durante o período do ensino remoto em meio à pandemia da Covid-19. Por fim, realizamos uma breve análise a partir das reflexões dos estudos que corroboram esta pesquisa.

2.3.1 Mediação pedagógica e processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA

No primeiro grupo, encontramos um total de dez trabalhos, divididos em: quatro artigos, cinco dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

Tabela 1 – Trabalhos sobre mediação pedagógica e processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA

Ano	Quantidade de trabalhos	Tipo de publicação	Título	Autores
2016	4	Artigo	Escolarização de alunos com autismo	Lima; Laplane
			A educação do garoto selvagem de Aveyron e a proposta contemporânea de escolarização de alunos com transtorno do espectro autista: possibilidades de leitura	Guareschi; Naujorks
		Dissertação de mestrado	Escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: a concepção do educador numa perspectiva inclusiva	Costa
			Representação social dos professores de aluno com autismo sobre os processos de ensino e aprendizagem	Lemos
2018	4	Dissertação de mestrado	Desenvolvimento e aprendizagem de alunos com autismo em sala de aula	Redmersk
			Comunicação de alunos com transtorno do espectro autista: uma intervenção ancorada na autorregulação da aprendizagem	Leão

40 Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae>. Acesso em: 15 out. 2021.

41 Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 15 out. 2021.

Ano	Quantidade de trabalhos	Tipo de publicação	Título	Autores
			Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com transtorno do espectro autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar	Pinho
		Artigo	Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no Ensino Fundamental I	Aporta; Lacerda
2019	2	Tese de doutorado	Transtorno do espectro autista e intervenção mediada por pares: aprendizagem no contexto de inclusão	Ramos
		Artigo	Sentidos construídos na dinâmica dialógica entre um aluno com transtorno do espectro autista e seu professor	Freitas; Novaes

Fonte: A autora, 2021.

Os estudos elencados nessa tabela sobre a educação de alunos com TEA em seus processos de (res)significação trouxeram contribuições sobre as diferentes realidades postas por meio de reflexões que são pertinentes à pesquisa proposta.

Em seu estudo, Lemos (2016) volta sua análise para a importância da atuação docente na educação de alunos em uma turma de Educação Básica, no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem junto a um aluno com autismo, a partir da realidade vivenciada por ela com o próprio filho.

A autora ressalta que as questões sobre a educação de alunos com autismo ainda têm sido pauta de muitas discussões sobre as dificuldades ainda enfrentadas na atualidade pelas famílias quanto aos processos que envolvem o ensino-aprendizagem desses alunos em turmas de classe regular. Para Lemos (2016), essa problemática é similar ao trabalho de muitos docentes, que, voltados para uma educação que visa apenas aos resultados, não compreendem os processos que se constituem diariamente na aprendizagem dos alunos com TEA.

Assim, ao considerar as dificuldades do trabalho com os alunos autistas, Lemos (2016) aponta a necessidade de políticas públicas no investimento de recursos e na formação dos profissionais que atuam com os alunos, pois não se pode apenas responsabilizar o professor — é importante que toda a sociedade esteja envolvida. Sobre essa ótica, a autora destaca a importância da ação mediadora do docente e da interação dos sujeitos com o mundo, pois, com base nos pressupostos de Vigotski, o desenvolvimento dos indivíduos se dá na e pelas relações, transformando e sendo transformados, sejam eles com ou sem deficiência.

A exemplo disso, Guareschi e Naujorks (2016) trazem em seus estudos considerações em torno da educabilidade de alunos com autismo a partir da história do menino “selvagem” de Aveyron, que viveu por anos sozinho em uma floresta. As autoras descrevem que, após ele

ter sido encontrado, foi analisado e avaliado no instituto pelo médico Philippe Pinel, que o diagnosticou como “idiota”, nomeação dada, à época, à deficiência intelectual. Pinel o nomeou desse modo por perceber nele semelhanças peculiares às dos pacientes com “idiotia” de Bicêtre, hospital psiquiátrico do qual era médico-chefe.

Assim, mesmo diante dos impasses históricos sofridos a partir das concepções reducionistas em torno das pessoas com deficiência, Itard acreditou na educação do menino, atrelando as dificuldades ao isolamento por ele vivenciado. As autoras relatam que Itard desenvolvia trabalhos para tentar estimular os sentidos dele, mas de forma isolada.

Contudo, veio a frustração de Itard, no decorrer dos processos, com o episódio em que o menino fala a palavra “leite”, mas não a associa à sua necessidade de tomar leite, sendo esse, para ele, um resultado de fracasso em seu método, considerando esse dado insignificante. Nesse sentido, Guareschi e Naujorks (2016) apontam para a importância da verificação das práticas pedagógicas que são desenvolvidas na atualidade para a aprendizagem dos alunos com autismo em turmas regulares.

Conforme Aporta e Lacerda (2018), muitos docentes ainda têm o olhar voltado apenas para o biológico do aluno, dando ênfase às possíveis limitações provenientes da deficiência e de suas incapacidades. As autoras ressaltam a importância do professor na busca de estratégias para auxiliar os alunos e reiteram que a partir do cotidiano é possível identificar as habilidades deles, compreendendo-os em sua singularidade.

Em outro estudo, Redmerski (2018) analisa, com base em Vygotsky, que muitos ainda sofrem com o olhar preconceituoso daqueles que os caracterizam como incapazes de aprender, considerando apenas os fatores socioculturais do aluno como determinantes desse “fracasso”. Ela destaca a importância da educação para todos, necessária ao desenvolvimento individual e coletivo dos indivíduos em sociedade.

A autora afirma que é fundamental que o professor conheça seu aluno, para só assim planejar as atividades, respeitando os interesses individuais na transformação diária de sua prática pedagógica, que, assim, atuará como facilitadora do processo de desenvolvimento do aluno com e sem autismo. Redmerski (2018) entende que as singularidades de cada aluno devem ser respeitadas e que a afetividade do professor é um dos pontos-chave para o desenvolvimento do aluno, pois, ao sentir-se acolhido, ele se torna mais confiante em realizar determinada atividade.

Desse modo, Leão (2018), ao iniciar seus estudos sobre a autorregulação da aprendizagem (ARA), identificou as inúmeras possibilidades para a aprendizagem de alunos deficientes. Assim, para a compreensão do processo no desenvolvimento das aprendizagens

dos alunos, partiu de sua trajetória como aluna, de seus próprios questionamentos, até sua formação, tornando-se professora do AEE, para analisar a possibilidade na melhora da comunicação do aluno com TEA e como ela poderia intervir nesse processo.

Nessa perspectiva, Leão (2018) aponta para a necessidade de o professor analisar os caminhos percorridos pelo aluno, no sentido de repensar seu trabalho, auxiliando-o no processo de apreensão de conhecimentos. Para a autora, a ARA é uma ação com o intuito de atingir os objetivos individuais, na qual o aluno dispõe de sua competência para estudar e administrar sua aprendizagem a partir dos estímulos dados a ele.

Com isso, Leão (2018) afirma que a inclusão consegue romper com as práticas pautadas sobre modelos ideais de escolarização para todos, a partir da implementação de práticas educacionais que atendam às necessidades de cada aluno.

O estudo de Ramos (2019) aponta que a problemática do ensino-aprendizagem dos alunos gira em torno das práticas pedagógicas ineficazes na inclusão de alunos com autismo, com base em estudos realizados em âmbito tanto nacional quanto internacional. A autora acredita na implementação da intervenção mediada por pares (IMP), que consiste em uma proposta pedagógica na qual os pares são alunos da própria classe, escolhidos pelo professor para auxiliar o estudante com autismo nas atividades propostas, promovendo, assim, a interação de todos os envolvidos nesse processo.

De acordo com Ramos (2019), os estudos apontam resultados positivos no panorama internacional, relacionados com a ampliação das possibilidades de comunicação e de convívio social, mas ressalta que poucos são os trabalhos que abordam a efetividade dessa prática no processo de aprendizagem dos alunos com autismo.

A análise de Pinho (2018) sobre seu trabalho como docente do AEE e de suas ações na implementação de atividades lúdicas para auxiliar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com TEA aponta para a problemática da apropriação da linguagem, sendo esse um dos entraves encontrados pelos docentes no processo de alfabetização das crianças com TEA.

Nesse apontamento, Pinho (2018) destaca a importância do professor no processo de mediação, além de ressaltar a relevância do trabalho em equipe, acreditando que todos são beneficiados com essa proposta, propiciando um ambiente inclusivo não só para o aluno incluído, como para todos os envolvidos nesse processo. A autora destaca a relevância de ações que auxiliem o desenvolvimento da autonomia do indivíduo com TEA no ambiente escolar e na sociedade.

Nessa esteira, Freitas e Novaes (2019), a partir da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, abordam a importância do diálogo entre o professor e o aluno no processo das

relações cotidianas estabelecidas entre eles — uma relação dialógica. As autoras ainda enfatizam que a educação dos alunos com TEA não deve estar reduzida apenas às escolas especiais, mas deve ser contemplada em todos os ambientes da sociedade.

Assim, Costa (2016) aponta para a importância da formação continuada e da participação do professor na construção do projeto político-pedagógico (PPP) da escola, com base na escolarização dos alunos. Ela relata que, ao compreender as singularidades de cada aluno, o processo de mediação ocorrerá com mais facilidade, entendendo que a intervenção pode tanto promover quanto retardar o processo de aprendizagem dos alunos com TEA. A autora aponta ainda para a necessidade de compreensão das habilidades e das fragilidades dos alunos presentes no âmbito escolar, caracterizando não só a atuação do professor nesse processo, como a relação da família com a escola.

Conforme Lima e Laplane (2016), os desafios da política educacional para o acesso de alunos com autismo nas escolas esbarram no diagnóstico, nas especificidades inerentes a cada indivíduo e nos obstáculos, que, de modo em geral, impedem a escolarização desses alunos. As autoras analisam a escolarização de alunos com autismo a partir do acesso e da permanência, bem como do apoio dos serviços especializados a que esses alunos têm direito.

Lima e Laplane (2016) chamam a atenção para a ausência de práticas no atendimento de apoio especializado mais extenso, no período em que ocorre a transição entre as unidades municipais e estaduais, enfatizando que, mesmo diante da garantia das leis, a inserção e o acolhimento desses alunos com autismo ainda são complicados, sobretudo no que diz respeito à PNEE na perspectiva da educação inclusiva.

Por fim, segundo as autoras, a pesquisa realizada pelo Censo Escolar da Educação Básica, entre os anos 2009 e 2012, mostra que a maior parte dos alunos, apesar de estarem matriculados em uma classe regular, com idade e ano de escolaridade correspondentes, não conclui e/ou chega ao Ensino Médio, apontando para um grande problema de evasão escolar.

Com base na leitura desses trabalhos, percebemos uma discussão comum a todos, em torno das dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência, quanto aos processos que envolvem a educação, justificadas pelo momento histórico e pelas culturas, à época, pautadas por uma visão capacitista.

Em síntese, os trabalhos até aqui discutidos apresentam a inquietação dos autores em demonstrar que não podemos afirmar que o desenvolvimento de um aluno deve ocorrer apenas com a intervenção — por essa ser a menor parte do processo —, mas que possa se dar ao longo da escolarização do estudante, destacando ainda a importância da formação docente, pois o professor tem papel fundamental na condução dessa prática.

Logo, os autores destacam a necessidade da ressignificação de práticas pedagógicas que sejam inclusivas e que considerem a singularidade de cada aluno como um dos caminhos para o processo de escolarização. Nesse contexto, também é importante a discussão feita pelos autores de como a tecnologia pode possibilitar a mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA.

2.3.2 O uso das tecnologias nos processos de mediação pedagógica e de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA

As pesquisas apresentadas tratam das tecnologias, da mediação pedagógica e do processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA, antes e durante o período da pandemia da Covid-19. Conforme a Tabela 2, foram encontrados três trabalhos, sendo um artigo, uma dissertação de mestrado e uma palestra disponibilizada no YouTube.

Tabela 2 – Trabalhos sobre o uso das tecnologias nos processos de mediação pedagógica e de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA

Ano	Quantidade de trabalhos	Tipo de publicação	Título	Autores
2015	1	Artigo	Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtorno do espectro autista	Santarosa; Conforto
2018	1	Dissertação de mestrado	A utilização dos jogos digitais como recurso pedagógico no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro do autismo	Pereira
Mês/ano	Quantidade de palestras	Rede social	Título	Palestrantes/mediadores
Julho de 2020	1	YouTube	Tecnologia, educação e pandemia	Costa; Oliveira; Wanderley; Silva

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Em seu estudo, Santarosa e Conforto (2015) apontam inúmeras discussões em torno dos limites e das possibilidades dos alunos com TEA, com base na teoria sócio-histórica de Vygotsky (1999). Elas problematizam uma configuração tecnológica em apoio aos processos da “inclusão escolar e digital” dos alunos na rede pública de ensino. Esse estudo conduz a dois questionamentos principais: “Os dispositivos móveis apresentam interface acessível a sujeitos com TEA? Que movimentos foram desencadeados pela mediação dos dispositivos móveis para potencializar a inclusão sociodigital de sujeitos com TEA?”, elaborados pelas

autoras, tendo como foco principal as políticas públicas inclusivas (SANTOROSA; CONFORTO, 2015, p. 349).

Para obtenção de dados sobre as fragilidades e potencialidades, as autoras utilizaram duas ferramentas, os *laptops* e os *tablets*, para a interação de três alunos que cursavam os anos iniciais da Educação Básica, ainda em processo de alfabetização. A análise revelou que o uso dos *laptops* não foi bem aceito por eles, em virtude da complexidade de seu sistema operacional, como a utilização do *mouse* e o grau de abstração exigidos dos usuários.

Já com o uso dos *tablets*, segundo Santarosa e Conforto (2015), os alunos demonstraram melhores resultados, por proporcionarem um contato mais natural e espontâneo, utilizando-se apenas o dedo na tela, considerado por elas o melhor, em virtude de sua estrutura arquitetônica, que possibilitava uma mediação mais qualificada quanto às estratégias pedagógicas.

Outra problemática levantada por Santarosa e Conforto (2015) é a ausência de medidas governamentais para a efetivação do uso de recursos destinados aos alunos da Educação Especial, evidenciada a partir dos relatos de professoras, o que indica uma visão reducionista da escola, em que as especificidades e as condições sociais desses alunos não eram levadas em conta.

Em outro estudo, Pereira (2018) buscou compreender, por meio de sua experiência com a criação de *softwares* na empresa em que trabalhou e de sua prática na mediação de um aluno com “transtorno”, como os jogos digitais poderiam possibilitar a aprendizagem dos alunos. A autora destaca a importância de os jogos estarem interligados com as aprendizagens que são postas em sala, para que a utilização da tecnologia seja um fator facilitador da aprendizagem.

Pereira (2018) identificou que poucos são os estudos que trazem a participação do professor na construção de jogos e que considera ser imprescindível a atuação deste no processo, além de frisar a necessidade de estar atento às mudanças, para que isso contribua para a prática pedagógica.

Ainda conforme Pereira (2018), a implementação das tecnologias não pode ser considerada o centro do processo, mas, sim, o meio. A autora destaca que, apesar de alguns autores fazerem menção ao lúdico em seus estudos, não o apresentam com clareza em suas abordagens, e que talvez seja pela ideia inicial de que o lúdico esteja atrelado apenas ao que é divertido. Ela relata que muitos foram os avanços quanto aos processos de inclusão, mas que ainda não são suficientes, e que os recursos devem ser oferecidos e utilizados tanto pelos professores quanto pelos alunos com TEA, sejam esses de escolas privadas ou públicas.

Já o estudo de Costa *et al.* (2020) destaca como a universidade tem discutido propostas no uso das tecnologias para o ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19. Para eles,

a universidade está em movimento para tomadas de soluções construídas com a finalidade da democratização ao acesso das tecnologias mediadas, em comparação com o ensino presencial.

Costa *et al.* (2020) consideram a importância de manutenção do vínculo da escola com o aluno e destacam que as aulas remotas não significam uma transposição do ensino presencial, e, sim, o início de um aprendizado. No cenário de mortes e de desafios impossíveis, foi necessário que as universidades e as escolas buscassem as melhores estratégias, adotando práticas, sem deixar de lado sua função social, diante de questões que se evidenciaram. Para eles, há de se considerarem as realidades socioeconômicas e educacionais, que são muito diferenciadas; pensar que o professor não foi formado para atuar com as tecnologias; e que algumas escolas têm como desenvolver projetos maravilhosos, enquanto outras, não.

Ao fazer essa análise, Costa *et al.* (2020) apontam para a necessidade de “achar o caminho do meio”, ou seja, não necessariamente ter “tecnofobia” (aversão à tecnologia) ou “tecnofobismo” (achar que a tecnologia é a solução de todos os problemas), mas buscar o equilíbrio. Os palestrantes afirmam que temos de fazer interlocuções com os alunos e com a sociedade, pois a EaD requer meios de planejamento, gestão e currículo, e não pode haver a simples transposição das aulas presenciais para as aulas a distância, uma vez que existem diferenças entre a educação presencial e EaD.

Para Costa *et al.* (2020), valorizar o lugar do professor como produtor de conhecimento, pensando na divulgação de suas práticas, é frutificar muitas outras práticas. É preciso ainda, na visão dos pesquisadores, relatar o que aparentemente não deu certo em questões de educação, colaboração, ousadia, experimentação, currículo e formação continuada, pois a formação não se encerra nunca. A postura de humildade em como disseminar práticas e entender o que não tem dado certo também é fundamental, para os palestrantes. Assim como analisar os contextos, as intencionalidades desse processo educativo e a interlocução pouco formal — que será de extrema importância para a construção de práticas com os alunos.

Outra questão, segundo Costa *et al.* (2020), seria como usar as tecnologias para não perder o contato com os alunos. Para eles, isso independe dos recursos e das reflexões do corpo pedagógico. É necessário, conforme os palestrantes, analisar a realidade em que esse aluno está inserido, para estudar o que é possível fazer de onde se está. Ainda de acordo com Costa *et al.* (2020), pensar a democratização das tecnologias, nesse momento, é imprescindível.

Por fim, os trabalhos até aqui analisados reafirmam a importância do professor no processo de mediação dos alunos, tendo como suporte as tecnologias em meio a realidades distintas — ensino presencial e EaD. Destacam ainda a preocupação em relação à precariedade dos professores, que vai além de saber usar ou não as interfaces, afirmando a

necessidade de discussão sobre os espaços de formação e sobre questões debatidas coletiva e colaborativamente, pensando em ações necessárias. Nesse contexto, também são importantes as análises realizadas pelos autores sobre os tensionamentos identificados durante a proposição do ensino remoto no âmbito da Educação Especial.

2.3.3 Questões que emergem da Educação Especial no ensino remoto durante a Covid-19

Para maior visibilidade das questões que surgiram durante o ensino remoto em meio à pandemia da Covid-19, trazemos, além das *lives* analisadas durante o ano 2020, as pesquisas que foram desenvolvidas e publicadas nos anos 2020 e 2021. Como mostra a Tabela 3, foram encontrados oito trabalhos, sendo quatro artigos, duas palestras no YouTube, uma palestra no Instagram e uma palestra no Facebook.

Tabela 3 – Trabalhos que emergem questões da Educação Especial no ensino remoto durante a Covid-19

Ano	Quantidade de trabalhos	Tipo de publicação	Título	Autores
2020	2	Artigo	Educação especial e inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial	Souza; Dainez
			A exclusão e seus desdobramentos oriundos de uma pandemia: reflexões para a construção de uma escola inclusiva	Redig; Mascaro
2021	2	Artigo	O que dizem as famílias? Breve reflexão sobre ensino remoto em tempos de pandemia	Almeida; Cavalcante; Mello
			Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas	Fachinetti; Spinazola; Carneiro
Mês/ano	Quantidade de palestras	Rede social	Título	Palestrantes/mediadores
Abril de 2020	1	YouTube	Isto não é uma escola ou é? Reflexões sobre o escolar em tempos de pandemia	Dussel; Mendes
Mai de 2020	1	Instagram	Avaliação pedagógica diferenciada para alunos com necessidades educacionais	Estef; Redig
Junho de 2020	2	Facebook	A pandemia e o impacto na educação pública	Albino; Pletsch; Silva
		YouTube	A Educação Especial: desafios em tempos de pandemia	Borges; Pletsch

Fonte: A autora, 2021.

Souza e Dainez (2020) problematizam o lugar da escola e as condições do ensino remoto emergencial em torno dos inúmeros desafios existentes na relação entre o cotidiano

dos alunos e os desdobramentos das políticas sociais no cenário provocado pela pandemia da Covid-19. Segundo as autoras, tal prática educacional foi considerada emergencial e necessária para fins de preservação da vida.

O estudo contou com a participação de um aluno com TEA, matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental, e, por meio de relatos de experiências, com base na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, perpassa as condições sócio-históricoculturais e políticas e suas correlações com os processos educacionais como evidência do estabelecimento do direito humano à educação.

Nesse sentido, Souza e Dainez (2020) destacam que o papel social da escola, como espaço coletivo de resistência político-pedagógica e mediador de processos de humanização, surge no trabalho como o ideal a ser seguido por todos aqueles que, comprometidos com uma educação de qualidade, estão envolvidos com a coletividade desse dever.

Souza e Dainez (2020) revelam a importância do papel social que a instituição escolar exerce, sobretudo em seu comprometimento com a formação humana política e teoricamente consistente, analisando a situação desse aluno no período pandêmico como um entre tantos outros milhares que reiteradamente estão subjugados às mesmas condições educacionais. Assim, os resultados do estudo apontam que o ensino remoto foi estabelecido precariamente, em meio aos desajustes causados pela pandemia da Covid-19 no seio familiar, e reafirmam a importância do ensino presencial.

Nesse cenário, as discussões em torno dos processos de exclusão socioeducacional em tempos de pandemia são evidenciadas no estudo de Redig e Mascaro (2020), com reflexões sobre as narrativas e os sentimentos expostos pelos estudantes em torno dos processos de isolamento social advindos do período pandêmico.

Em uma abordagem qualitativa e análise argumentativa, o objetivo do estudo foi trazer contribuições e relatos de jovens com TEA sobre suas vivências e relações com o conhecimento escolar, possibilitando, por meio de um contexto argumentativo e da correlação com estudos teóricos sobre o tema, a conclusão de que há inúmeras necessidades fundamentais e estruturais naquilo que chamamos de educação na perspectiva inclusiva.

Também foi possível identificar a ausência ou a inadequação de suportes, bem como a necessidade de investimentos na formação de docentes para o atendimento aos alunos com deficiência, evidenciando uma lacuna ainda maior, quando tais processos se deram por meio de mídias e tecnologias digitais.

Redig e Mascaro (2020) demonstram que a continuidade da “exclusão” se dá em uma sociedade que não prioriza o atendimento dos indivíduos com necessidades educacionais

específicas em circunstâncias emergenciais. Além disso, enfatizam, teórica e criticamente, as discussões sobre a necessidade de pensar “uma nova escola”, em seus aspectos contraditórios antes, durante e pós-pandemia.

Nesse contexto, Albino, Pletsch e Silva (2020) também pontuam que a educação foi uma das áreas mais afetadas no mundo, ficando atrás apenas da saúde pública e da economia. A pandemia, segundo os palestrantes, causou grandes impactos, mas não foi o fator principal para a crise econômica no cenário brasileiro, pois ela já existia. Muitos governantes afirmaram ser fundamental a reabertura do comércio, com a justificativa do restabelecimento da economia, sem ao menos considerar os riscos.

No entanto, Albino, Pletsch e Silva (2020) destacam que a saúde e a educação estão atreladas à economia, sendo muito grave pensar no retorno de serviços não essenciais no momento em que o Brasil ainda registrava uma curva ascendente em números de casos de vítimas da Covid-19. Na visão deles, é preciso criar propostas curriculares mais inclusivas, respeitando a pluralidade e a diversidade dos alunos.

Com a crise sanitária, Albino, Pletsch, Silva (2020) afirmam que as desigualdades sociais aumentaram — principalmente as educacionais. Portanto, há a necessidade da construção de um projeto para a educação pública em nível nacional, uma infraestrutura tecnológica possível para todos, ações em conjunto com as esferas federais, municipais e estaduais, pois ter acesso à internet também é um direito humano.

Em meio a todas essas questões, no mês de março, quando se iniciou a crise, houve a suspensão das aulas presenciais dos alunos da Educação Básica e do ensino superior, e, como solução, foi pensada a implementação das tecnologias. Essa tecnologia, segundo Albino, Pletsch e Silva (2020), foi posta para preservar a saúde dos alunos, dando início às práticas pedagógicas voltadas para o ensino remoto e para o estabelecimento de vínculos entre professores e alunos.

Desse modo, Albino, Pletsch e Silva (2020) abordam o “novo normal”. Eles afirmam que não defendem o EaD e enfatizam que, sem a mediação do professor, a tecnologia não é suficiente, mas consideram que nesse momento é inevitável repensar as atividades *online* como estratégias de atividades síncronas⁴² e assíncronas⁴³.

42 Atividades síncronas da EaD: são atividades que envolvem a participação do aluno e do professor ao mesmo tempo, em um ambiente virtual, possibilitando a interação entre ambos durante as aulas.

43 Atividades assíncronas da EaD: são atividades desconectadas do tempo real, em que não há necessidade de o professor e o aluno estarem conectados ao mesmo tempo para que elas aconteçam. Disponível em: <https://eadbox.com/ferramentas-sincronas-e-assincronas/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Nas condições atuais, para Dussel e Mendes (2020), a suspensão das aulas interrompeu, de certo modo, a ação da escola para produzir e interrogar o mundo, e, assim, todos se deram conta de que não poderiam mais se estabelecer em seu espaço físico e nos horários definidos, como antes. Houve a transição da educação entremuros para a educação doméstica nos diversos ambientes da casa, e, segundo a pesquisadora, não se pode negar que, nesse ambiente, também se constroem conhecimentos; não os do currículo, mas os que permeiam os lares em seus diferentes momentos de vivência e de ações.

De acordo com a palestrante, é importante refletir sobre a educação remota que está sendo posta, no sentido de compreender se está sendo uma continuidade ou uma ruptura da escola. As atividades escolares foram domesticadas, e o tempo escolar se dividiu em meio às tarefas dos pais. Tanto os responsáveis quanto os alunos perderam seus espaços de autonomia. Dussel e Mendes (2020) citam como exemplo o aluno com dificuldade que tinha a escola como seu refúgio, porque nela era auxiliado por seus pares; já em casa, ele não consegue essa fuga, pois está sendo vigiado e descoberto em suas fragilidades.

Com relação à avaliação de alunos com deficiência no contexto escolar e em meio ao período pandêmico vivido, Estef e Redig (2020) relatam que a todo momento estamos sendo avaliados, sendo necessário pensarmos em como vamos avaliar esse aluno da Educação Básica. Segundo as professoras, o currículo muitas vezes vem pronto, mas é preciso repensá-lo em tempos de pandemia, compreender as necessidades desse discente para além do que está posto. Devemos refletir sobre o que realmente será necessário fazer para adaptar esse currículo ao aluno com deficiência e, a partir disso, analisar o que se quer avaliar, o que se espera do aluno em termos de aprendizagem.

Dussel e Mendes (2020) afirmam que é necessário refletir sobre o que é a escola e como ela se fará presente na vida desse aluno, em meio à crise da democracia e à crise da pandemia, mesmo distante do convívio do dia a dia. Os computadores e a tecnologia educacional não atendem a todos, mas podem ser a forma para que as escolas aconteçam. As aulas virtuais podem aproximar esse aluno do ambiente escolar, mas não são a escola e não poderão substituir a importância desse espaço de trocas, segundo a palestrante. A escola, para ela, está muito além dos muros, em um conjunto de ações e de formação crítica. É parte do comum. É a relação do saber, de pensar os processos, que possibilitará o sucesso diante do aprendizado.

As desigualdades quanto ao acesso das tecnologias sempre estiveram presentes, como na ausência de acesso a internet, computadores, recursos humanos e na falta de conhecimento na utilização dessas ferramentas, não só por parte dos alunos, como também por grande parte dos professores. Contudo, para Dussel e Mendes (2020), a desigualdade ganha maior amplitude

quando pensamos nos alunos da Educação Especial. O currículo, para a professora, não pode, nesse momento, ser a essência da escola, pois esse não é o principal papel dessa instituição.

A ideia de conteúdo e currículo é bem complexa, no entendimento de Dussel e Mendes (2020), e, diante do atual panorama, não se pode ter uma visão conteudista, de dar sequência ou retomar de onde parou. A continuidade deve ser para aprender sobre o mundo — não com lições ou aprendizagens, que, no contexto familiar, acontecem nos momentos diários, importantes para o social desse aluno. As avaliações, segundo a pesquisadora, não devem ser pensadas nesse momento, pois existem muitas desigualdades. O conteúdo não tem como continuar sendo conservador, é preciso promover adaptações. Para que os alunos aprendam, o professor precisa ser ético, acreditar na vivência de cada sujeito.

Muita coisa precisa ser modificada. Na visão de Dussel e Mendes (2020), o trabalho escolar precisa estar unificado com as esferas federais, municipais e estaduais; a escola deve ser feita por outros meios, contribuindo para a reflexão sobre a concepção de mundo, com as possibilidades disponíveis. Há de se lembrar, segundo as palestrantes, que as desigualdades tecnológicas são muitas e que, quando se tem internet, ela não dá suporte ao acesso em algumas plataformas, por ser a de pacote de dados móveis oferecidas pelas operadoras em um plano pré-pago. A pesquisadora acredita que devemos repensar práticas possíveis, que a escola deve fazer laços, e que, mesmo com todas as dificuldades, é fundamental lidar com as adversidades, sendo primordial a afetividade, ainda que por um período de modo remoto, para que, ao voltarmos, os alunos saibam que estivemos ali por eles.

Albino, Pletsch e Silva (2020) também criticam a falta de estudos sobre a realidade de cada localidade para prever intervenções na garantia de acesso à internet e ao ensino remoto. Segundo os palestrantes, em nenhum momento as universidades foram procuradas para discutir e construir caminhos para essa realidade, para pensar no coletivo, em propostas, objetivando a garantia da escolarização e/ou o acesso das atividades aos alunos da educação pública.

Para Estef e Redig (2020), é inevitável flexibilizar o currículo. Elas afirmam que sua fragmentação ficou evidente nesse processo de pandemia no que tange aos conteúdos estabelecidos para determinado nível e ano de escolaridade. Segundo elas, devemos buscar caminhos e práticas de avaliação para esse currículo no processo de ensino-aprendizagem do aluno. O planejamento educacional individualizado (PEI) é um instrumento que, de acordo com Estef e Redig (2020), permite analisar o processo de aprendizagem desse aluno qualitativamente. A avaliação, para elas, deve ser pensada como processo, e não como produto; devemos pensar em como proporcionar o acesso a quem não tem internet, na oferta de meios que possibilitem o acesso do aluno ao conteúdo.

No momento pós-pandemia, de acordo com Estef e Redig (2020), há de se ter um olhar mais sensível para todos os alunos, pois, ainda que o currículo seja fechado, é possível flexibilizar a avaliação no processo de individualização do aluno, de acordo com suas necessidades. Precisamos, segundo elas, dar andamento a nossas vidas, dar continuidade e compreender que, quando esse retorno presencial acontecer, ninguém será o mesmo.

Não podemos negar que tivemos avanços significativos no decorrer da história. Mais de 80% da população com deficiência, segundo Borges e Pletsch (2020), estão na escola pública; não em modelos assistencialistas, de épocas anteriores, mas em modelos que promovem a escolarização em um espaço público inclusivo de escola.

Segundo Borges e Pletsch (2020), é necessário perceber o que motiva os estudantes, a fim de traçar ações para que todos aprendam, independentemente de suas especificidades. A avaliação, por exemplo, deve estar adaptada a cada necessidade, assim como as práticas que foram desenvolvidas.

As tecnologias são muito positivas, de acordo com Borges e Pletsch (2020), mas é necessário construir uma apresentação perceptível de diferentes formas, para a criança acessar o conhecimento, sendo importantes a operacionalidade; o tempo diferenciado para as respostas; informações sobre como está o aluno; a reflexão sobre suas habilidades; o cuidado com a linguagem utilizada; a utilização de vários instrumentos; a possibilidade de atividades assíncronas; a gravação de aulas; a elaboração de estratégias de forma colaborativa com os responsáveis; e a implementação dessas atividades, no caso dos alunos com autismo severo. As autoras destacam a importância de refletir sobre as várias funções exercidas por essas mães durante todo o dia, sendo fundamental, para elas, orientar e acolher essas famílias, cuidando para não sobrecarregá-las ainda mais.

Para Estef e Redig (2020), as aulas remotas requerem um currículo aberto, uma adaptação diferenciada; no entanto, em seu entendimento, isso não deve acontecer somente agora, mas em todos os momentos da escolarização dos alunos. Segundo elas, cabe a nós pensarmos como esse aluno com deficiência poderá aprender em casa, considerando que nem sempre terá um ambiente preparado para isso e, principalmente, a base familiar para essa dinâmica. Com a flexibilização do isolamento social por parte do governo, os responsáveis retornaram ao trabalho, mas as escolas permaneceram fechadas. A flexibilização de acessos às aulas precisou ser ampliada; muitos professores alteraram seu horário do turno de trabalho para atender os alunos, pelo fato de a maioria dos responsáveis trabalharem o dia todo e só estarem disponíveis à noite para auxiliá-los.

No entanto, para Estef e Redig (2020), ainda que esses alunos tenham acesso à internet e às atividades, é muito difícil perceber o estado emocional de cada um. Mas devemos pensar

que, se o aluno na escola já apresentava dificuldades, o mesmo acontece nesse período de aulas *online*. Ainda de acordo com as professoras, é um retrocesso pensar em prova como instrumento único para avaliação, sendo necessário buscar outras possibilidades que permitam compreender o processo percorrido pelo aluno. A responsabilidade desse aluno, segundo elas, é de todos; o trabalho deve ser colaborativo, e a avaliação, qualitativa, mas infelizmente isso ainda não é uma realidade das escolas.

Alguns órgãos trazem nas entrelinhas de seus discursos a justificativa para a privatização da educação, o que seria, no entendimento de Borges e Pletsch (2020), um grave retrocesso, diante de todas as garantias já conquistadas. Consoante as palestrantes, é fundamental pensarmos em políticas públicas que ofereçam à população redes de internet sem custos. Devemos, segundo elas, considerar todos os fatores para avançar em propostas e procedimentos nesse sentido, pois, ainda que a educação presencial volte, esta deverá acontecer parcialmente.

Borges e Pletsch (2020) relatam que a situação vivida durante a pandemia é, sem dúvida, sem precedentes, pois não se sabe como será depois e quais serão as perdas. A escola, para elas, é, além de um espaço de escolarização, um local para outros atendimentos em benefício da saúde e do bem-estar dos alunos com algum tipo de deficiência. Borges e Pletsch (2020) afirmam que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) têm um relatório de monitoramento da educação, que aponta que 40% das escolas não auxiliaram os alunos no período da pandemia, e, segundo dados desse relatório, a Itália foi considerada um “fracasso” no que tange às ações de aproximação.

Os governos gastaram milhões em ajuda para a manutenção da economia e para a garantia dos empregos, mas a educação ficou à parte, gerando uma grande preocupação por parte dos estudiosos e pesquisadores da área. Em junho, saiu um parecer do CNE favorável ao retorno das atividades pedagógicas por via do ensino remoto, ampliando este aos alunos da Educação Especial, para a continuidade da escolarização. Assim, segundo as palestrantes, cabe ressaltar a importância de adaptar a prática do professor para a implementação dessas aulas a cada aluno, porque não dá para fazer igual era, em uma relação mediada por computador. O professor do AEE, de acordo com Borges e Pletsch (2020), deve auxiliar o professor regente com o PEI.

Diante dessa problemática, Albino, Pletsch e Silva (2020) destacam que pensar em um retorno pós-pandemia com aulas presenciais, sem considerar o que outros países fizeram, não seria possível. Eles entendem que não há como copiar as ações de retomada, em razão de nossa realidade particular, mas, segundo eles, são necessárias reflexões sobre a reformulação de propostas educacionais, como organização das salas de aula; adaptação de recursos para higiene; aquisição de máscaras e álcool em gel; entre outros, para um retorno seguro. Os

palestrantes apontam ainda que a infraestrutura das escolas públicas no Brasil já era precária antes do período pandêmico, sendo o retorno das atividades escolares presenciais, antes da oferta de vacinas, um grave risco à saúde.

Para Borges e Pletsch (2020), as garantias devem ter por base os aspectos conceituais e legais — como escola pública em espaço público —, pois ninguém pode ficar de fora, não importando as particularidades desse aluno. Quanto ao uso do ensino remoto, elas acreditam que devemos pensar no impacto da educação, hoje, para as próximas gerações.

Anteriormente, muitos alunos com deficiência já estavam fora das escolas, e, com esse novo cenário da pandemia, é ainda pior. Borges e Pletsch (2020) consideram importante “(re)pensar a educação”, principalmente a Educação Especial, destacando dois pontos negativos, que podem eclodir pós-pandemia: um, o risco de as crianças não retornarem para as escolas, e outro, os inúmeros aspectos do impacto da pandemia na vida delas. Muitas perdas ocorreram por causa da pandemia. No hemisfério Norte, as férias escolares duram três meses, e pesquisas mostraram os prejuízos quanto à perda de habilidades por parte dos alunos com deficiência ao retornarem às escolas. Assim, segundo as palestrantes, é importante refletir sobre os alunos da Educação Especial, no sentido de fortalecer o sistema educacional e as famílias envolvidas.

Dussel e Mendes (2020) afirmam que as desigualdades se tornaram ainda mais evidentes com a pandemia, uma vez que diversos alunos não têm, ou nunca tiveram, acesso a um computador, celular ou internet. Para esses alunos, segundo as pesquisadoras, é muito mais fácil chegar à escola do que criar laços com todos pelo WhatsApp, por não terem condições para isso. Isso porque, na visão de Dussel e Mendes (2020), a educação tem duas vertentes: as visibilidades e as invisibilidades — sendo muito visível, para quem está conectado, quem tem condições para acessar os conteúdos e suas invisibilidades quanto ao processo, que alarga ainda mais o fosso dos que não têm condições para o ensino remoto oferecido.

Para Borges e Pletsch (2020), ainda é importante utilizarmos estratégias para garantir o contato com essas famílias, promovendo a continuidade do ensino, no sentido de fortalecer o ensino público, como já acontece na Baixada Fluminense, com a participação de alguns gestores da Educação Especial, em parceria com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e com a Uerj), *Campus* Duque de Caxias.

Desse modo, conforme Borges e Pletsch (2020), o momento vivido mundialmente tem como escopo a ressignificação das ações pedagógicas, com a implementação do ensino remoto, na busca incessante da autonomia para esses alunos, dialogando com as famílias, sendo um compromisso social e político com a transformação de nossa cultura em termos de

concepção humana, com a construção de uma sociedade mais solidária e com a implementação de políticas que ofereçam uma educação para todos e com todos.

O mundo não parou, mas temos de ter um olhar diferenciado, porque passamos por um momento muito difícil. É necessário, para Estef e Redig (2020), um olhar sensível para esse processo atípico em torno das dificuldades desses alunos, que, possivelmente, ocorrerão com um público ainda maior. A partir do entendimento das pesquisadoras, devemos modificar as práticas de ensino-aprendizagem.

Segundo Albino, Pletsch e Silva (2020), a educação não será mais a mesma pós-pandemia. A crise sanitária, de acordo com eles, mostrou para todos a importância da escola na sociedade. A saúde e a economia foram sentidas no momento da crise e, por isso, vieram sendo discutidas, a fim de encontrar as possíveis soluções. Já os problemas velados que a educação enfrentou, para os professores, somente serão sentidos a longo prazo. Os palestrantes acreditam que, pensando em um futuro próximo, muitas profissões poderão ser extintas, se não houver profissionais capacitados. Diante disso, enxergam como necessária a reestruturação de uma proposta que possibilite a formação dos professores para as novas metodologias de trabalho, assim como a dos alunos, que serão os adultos de amanhã, à frente do país, presidindo a política, a segurança, a economia, a saúde e a educação, sem o devido preparo.

Com a pandemia, Borges e Pletsch (2020) analisam que essa desigualdade foi ainda mais destacada, não somente a social, mas a tecnológica também — os planos de telefonia, no Brasil, são os mais caros, e isso em nível mundial, eles afirmam. Para Borges e Pletsch (2020), o acesso à internet deveria ser considerado um bem público, um direito humano. De acordo com as palestrantes, a escola pública deve oferecer um conjunto de ações para promover o bem-estar dos alunos com deficiência; pensar em alternativas que foram colocadas em prática em um momento tão atípico, como o da pandemia, e em tantos outros. Desse modo, para elas, é imprescindível ter a compreensão clara do que são locais acessíveis a todos, reforçando a ideia de que se determinado espaço é bom apenas para uma criança, com ou sem deficiência, esse espaço não é bom para ninguém, pois não deve atender apenas à necessidade de um indivíduo, mas à de todos.

Outra questão levantada por Dussel e Mendes (2020) é que a sala de aula teve de se tornar pública e, ao fazer isso, expôs os professores, em gravações de vídeos passíveis de críticas, pois nenhum deles foi preparado ou formado para exercer tal atividade. O docente, segundo elas, sempre é analisado e avaliado constantemente e, com a conjuntura da pandemia, chega a um total de 12 a 15 horas diárias de trabalho. Para Dussel e Mendes (2020), as tecnologias são as melhores, mas, para que sejam eficientes, é indispensável a elaboração de

propostas em políticas públicas consistentes, que pensem a transformação do ensino. É preciso fazer um trabalho com o conhecimento, e o que temos feito, de acordo com ela, é ensaio.

Nesse contexto, Albino, Pletsch, Silva (2020) afirmam a necessidade de uma educação que esteja voltada para as novas possibilidades da inclusão em todos os sentidos; e a garantia de políticas públicas que atendam às necessidades básicas da população que sempre esteve à margem da sociedade. Para eles, não se pode negar que a pandemia da Covid-19 trouxe ainda mais clareza do abismo existente não somente entre os alunos ditos normais, mas, principalmente, entre os alunos com deficiência da Educação Especial, no que tange às desigualdades sociais, e sobretudo às educacionais.

Dussel e Mendes (2020) reafirmam que, no Brasil, a situação é bem pior, pois a crise da pandemia está atrelada às precarizações, e não há um acompanhamento dos professores, assim como é feito no México, onde foi possível oferecer materiais impressos aos alunos sem internet, mantendo a distância — diferentemente do Brasil, em que o governo não pensou nessas ações. Conforme as palestrantes, esse trabalho não pode se dar à custa da saúde dos professores — é necessário ter uma rede de apoio, pois eles precisam ser ouvidos, e essa resposta tem de ser coletiva. De acordo com as pesquisadoras, precisamos de políticas públicas, já que sozinho nada se pode fazer.

Em outro estudo, Almeida, Cavalcante e Mello (2021) buscam compreender os aspectos da nova realidade educacional, tendo como norte o trabalho desenvolvido pela Gerência de Educação Especial, no município de Mesquita (RJ), no contexto da pandemia da Covid-19. Apesar de o estudo apresentar três eixos principais — o que dizem os alunos, as famílias e as legislações municipais e federais —, tem como foco o segundo eixo, com discussões a partir das falas das famílias dos alunos em torno da realidade vivenciada por elas em meio às necessárias mudanças na área da educação e à continuidade do processo de ensino-aprendizagem, pensado a partir do desenvolvimento das atividades remotas.

Conforme Almeida, Cavalcante e Mello (2021, p. 19648), a Prefeitura disponibilizou uma plataforma digital com “vídeos e atividades interativas, bem como material a ser impresso”, para os diferentes níveis e modalidades da educação, em cumprimento aos dias letivos expressos no calendário escolar durante a pandemia. As autoras destacam que os resultados do estudo, obtidos por questionários, demonstram a precariedade do acesso à plataforma digital, dada a ausência de internet, com um total de 64,3% famílias nessa condição, o que impactou o desenvolvimento das atividades por parte dos alunos. Outro resultado evidenciado pelas pesquisadoras foi o cansaço como principal apontamento nas falas das famílias em relação ao ensino remoto.

Desse modo, o estudo traz questionamentos em torno dos processos, que podem ter sido positivos ou negativos, com base no ensino-aprendizagem dos alunos durante o ensino remoto, relatados por suas famílias, que, segundo Almeida, Cavalcante e Mello (2021), foram os principais interlocutores nesse processo.

Consoante esses estudos, trazemos os apontamentos de Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021) sobre os modos de pensar os desafios das atividades pedagógicas desenvolvidas e planejadas no ensino remoto emergencial. Conforme as autoras (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021, p. 155), esse planejamento se deu “sem amparo do governo, a partir de um processo coletivo, envolvendo comunidades escolares, instituições e organizações, universidades, movimentos sociais e de indivíduos, tanto que esse coletivo impulsionou as *lives* [...]”, avaliando os problemas enfrentados pela educação na pandemia.

Assim, para maior compreensão das práticas pedagógicas adotadas nesse período, o estudo foi dividido em quatro categorias, com base no relato de experiência de duas professoras, uma da rede municipal de ensino, e outra, de uma escola profissionalizante, ambas instituições localizadas no estado de São Paulo. A primeira categoria trata do estabelecimento de vínculos com alunos e responsáveis, viabilizados por meio da criação de grupos de WhatsApp. No entanto, os resultados demonstram que, apesar de esse canal ter sido uma alternativa viável, surge em meio a muitos questionamentos, pois antes ele era utilizado para outros fins, e, pelo distanciamento, teve de ser adaptado pelas famílias para o acompanhamento das atividades remotas.

A segunda categoria tem como norte a readaptação do currículo. Assim, houve a necessidade de “abrir mão” de alguns elementos para a participação mais efetiva do aluno. Segundo Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021, p. 159), foram utilizados como estratégias: “interações e envio de atividades por WhatsApp; estabelecimento de comunicação por meio de ligações telefônicas e retirada de materiais didáticos; exercícios impressos e recursos na unidade educacional”, buscando, de maneira flexível, manter um equilíbrio entre gestão das atividades escolares e integração.

Nessa perspectiva, em virtude das dificuldades ainda encontradas pelas famílias com a criação dos grupos de WhatsApp, a terceira categoria traz o desenvolvimento das atividades com métodos diversificados. Entre eles estão as aulas síncronas e assíncronas em diferentes plataformas e recursos físicos, com “vídeos, jogos no powerpoint, roteiro de estudo, contações de história, utilização de livros didáticos, recursos com materiais diversificados e atividades plastificadas e impressas” (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021, p. 161).

Por fim, na quarta categoria, as autoras elencam como pertinente a parceria com as famílias na nova realidade de ensino. Os relatos das professoras são positivos, pois, para manter a intensificação dessa relação com as famílias, demandaram-se delas mais empatia e flexibilização do ensino, favorecendo uma rotina de estudos com os alunos, apesar das dificuldades.

A partir do levantamento feito, percebemos que o número de pesquisas sobre o ensino remoto durante a pandemia ainda é bem pequeno, sobretudo no meio acadêmico. Uma das possíveis justificativas para isso é a impossibilidade de os pesquisadores irem a campo, em razão do fechamento das escolas em 2020, potencializada pela ausência de investimentos do governo federal em recursos para o financiamento de estratégias que pudessem viabilizar democraticamente o ensino remoto e oferecer suporte aos estudos, corroborando a tentativa de minimizar os impactos sofridos pelos alunos da Educação Especial no contexto da pandemia da Covid-19, em especial pelos alunos com TEA.

A seguir, trazemos algumas considerações sobre as pesquisas analisadas neste estudo.

2.4 **Considerações sobre as pesquisas**

Os estudos analisados demonstram muitas questões em torno das políticas públicas e dos processos educacionais relacionados com a escolarização e o desenvolvimento dos alunos com TEA. As análises das estratégias de mediação pedagógica e das interações estabelecidas em ambiente escolar corroboram o entendimento sobre os processos constituídos no ensino-aprendizagem dos alunos, em meio aos diferentes contextos sociais, que ainda são marcados pela ausência da efetivação de políticas públicas.

Desse modo, os estudos destacam o compromisso dos docentes com a organização de estratégias de ensino pensadas para os alunos da Educação Especial, com ênfase na importância do uso da tecnologia no desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Os resultados apontam que o replanejamento de estratégias voltadas para a utilização desses recursos tecnológicos demanda, por parte dos docentes, maior compreensão sobre a necessidade de adequações metodológicas que atendam à diversidade e à individualidade de cada aluno.

As pesquisas apontam que as tecnologias já têm maior visibilidade, tanto no espaço escolar quanto em outros espaços, em virtude da ampliação de seu uso. Mas, embora esses avanços sejam notórios, elas destacam que ainda faltam estudos que aprofundem as análises da utilização das ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos

com TEA. Os trabalhos indicam que a tecnologia deve ser um suporte favorável para o auxílio e a continuidade das ações educacionais em prol dos alunos da Educação Especial, mas ela não deve ser o único meio, sendo necessário que se intensifiquem as discussões sobre o tema.

A evasão escolar também é abordada em muitos estudos. Os pesquisadores ressaltam que, apesar de as leis preverem o acesso e a permanência dos alunos com TEA em escolas regulares, eles ainda são atravessados por dificuldades, dadas as especificidades de cada indivíduo, que são evidenciadas pela fragilidade das políticas públicas em apoio a esses alunos, que, em sua maioria, pelas condições sociais e econômicas, não chegam ao Ensino Médio.

Segundo os estudos, a compreensão da deficiência ainda é marcada por uma visão biologicista, pautada por diagnósticos, o que fragiliza o processo educativo e potencializa os estereótipos, por limitar a construção de caminhos que efetivem a ampliação de novos sentidos em torno dos indivíduos com TEA.

A ausência de compreensão da diversidade do espectro do autismo está presente nas narrativas dos docentes participantes das pesquisas, que justificaram não estarem preparados para desenvolver o trabalho pedagógico com os alunos. Em contrapartida, muitos trabalhos revelam que a mediação docente foi o diferencial para o auxílio das dificuldades dos alunos, possibilitando o desenvolvimento deles a partir das intervenções na realização das atividades. Os estudos destacam que os aspectos da escolarização na escola regular devem ter como finalidade o desenvolvimento de todos os alunos, sejam eles deficientes ou não, em que esse processo seja construído diariamente e reorganizado conforme os avanços de cada aluno.

Outra questão apontada nos estudos envolve a avaliação, pensada apenas para a obtenção de resultados. Os pesquisadores descrevem que essa proposta fragiliza a compreensão docente em torno dos processos que constituem e/ou impedem o desenvolvimento do aluno em suas habilidades acadêmicas. Eles pontuam que o aluno não pode ser entendido apenas como um sujeito que pertence a determinada escola, onde ele é observado e avaliado, mas, sim, como um sujeito que interage e participa desse espaço, pois o processo de desenvolvimento não é estático, ele está em constante movimento e requer práticas que promovam a emancipação dos alunos.

Além disso, é evidenciada a importância da intervenção mediada por pares. Os estudos apontam que os alunos se desenvolvem mais com o trabalho em equipe, e que as intervenções realizadas não só auxiliam os alunos com TEA, como também todos os envolvidos nesse processo, por viabilizarem o compartilhamento de saberes por meio da interação social e por permitirem possibilidades para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Em relação ao ensino remoto, as *lives* apresentam os estudos que dialogam sobre os impactos causados pela crise da pandemia da Covid-19 que atravessaram a educação no mundo em 2020. Os pesquisadores destacam que os alunos das escolas, em especial no Brasil, vivenciaram inúmeros desafios durante o período pandêmico, dados os diferentes contextos sociais, econômicos e culturais dos quais fazem parte. Segundo os pesquisadores, a crise sanitária da saúde desvelou os problemas que a educação enfrenta durante anos, com a falta de investimentos e de efetivação de políticas públicas para a educação dos alunos, em especial dos alunos com deficiência.

Nesse contexto, com o necessário fechamento das escolas, o ensino remoto foi proposto pelo MEC (BRASIL, 2020e) como continuidade da educação, tendo, por meio das atividades propostas, a validação da carga horária prevista na LDB (BRASIL, 1996). No entanto, foi evidenciado pelos pesquisadores, nas *lives*, que o ensino remoto foi implementado por várias escolas, mas não houve nenhum estudo para a análise das condições sociais e econômicas em que as famílias se encontravam e se elas dispunham de recursos tecnológicos que viabilizassem a proposição do ensino de forma acessível a todos.

Assim, em um período em que a luta pela sobrevivência foi essencial, estiveram presentes os inúmeros desafios das famílias na manutenção do estudo de seus filhos em domicílio. Entre esses desafios, os estudos citam a falta de conexão com a internet; a ausência de aparelhos *smartphones* para o acesso do usuário aos aplicativos de WhatsApp e Facebook; a ausência do auxílio de responsáveis do aluno nas atividades em horário de aula, por causa do trabalho; e a ausência de investimentos do governo federal na oferta de internet à população menos favorecida.

Os pesquisadores demonstram que, em meio às mudanças, os docentes precisaram reorganizar o tempo de trabalho, mesmo sem formação específica na área das tecnologias para ministrarem suas aulas em ambiente domiciliar, o que demandou investimentos próprios para aquisição de internet e computadores, além da ampliação da carga horária docente. As narrativas dos pesquisadores indicam que o ensino remoto foi proposto, inicialmente, para a manutenção do vínculo dos alunos com a escola, na intenção de minimizar os impactos da evasão escolar.

Contudo, os pesquisadores também destacam que, mesmo antes da crise da pandemia no ensino presencial, muitas crianças com deficiência já se encontravam fora das escolas, mas que, com a pandemia, essa realidade pode ter se tornado ainda pior. Assim, as práticas pedagógicas precisaram ser ressignificadas nesse período de ensino remoto como estratégia para redução da evasão escolar, pensando em um retorno às aulas presenciais pós-pandemia.

Entretanto, os pesquisadores alertam sobre o cuidado que devemos ter em relação à ideia do ensino remoto, pois ele não significa uma transposição do ensino presencial. Eles

destacam que, sem a mediação do professor na proposição das atividades a distância, a tecnologia, por si só, não é suficiente. Assim, as análises evidenciam que não podemos dizer que o ensino remoto tenha como característica a resolução de todos os problemas, pois na maior parte dos casos ele agudiza ainda mais as diferenças sociais já existentes.

Desse modo, os estudos revelam que a escola é um espaço fundamental de trocas, onde as relações acontecem a todo momento. Nessa perspectiva, os pesquisadores reiteram que o ensino remoto foi necessário para fortalecer o vínculo dos alunos com a escola, mas não substituiu as relações que nela se constituem, sendo estas fundamentais para o desenvolvimento dos alunos.

Os pesquisadores ressaltam a complexidade dos impactos e das mudanças que a pandemia nos trouxe e consideram imprescindível a elaboração de políticas públicas por parte dos governos federais, municipais e estaduais que priorizem como meta o suporte para a educação remota dos alunos, sejam eles da classe regular ou da Educação Especial, como forma de garantir os direitos básicos de acesso e permanência dos discentes nas plataformas de ensino, sobretudo considerando a necessidade da ampliação desses recursos tecnológicos ao ensino presencial.

Também é evidenciada em muitos estudos a necessidade de pensar para além dos conteúdos do currículo, destacando a importância de avaliações diagnósticas individualizadas que não estejam voltadas apenas para a obtenção de resultados, mas que tenham como base a identificação das dificuldades existentes e das que poderão surgir ao longo dos anos, provenientes desse período.

Já as pesquisas publicadas sobre o ensino remoto durante a pandemia da Covid-19 revelam em suas análises o aspecto contraditório no uso das tecnologias, destacando sua permanência mesmo após o período pandêmico como suplemento educacional que tende a mediar processos de ensino-aprendizagem. Fugindo de um ideal romântico de educação e de um falso discurso do uso das tecnologias, os estudos trazem uma reflexão sobre o agravamento das crises vivenciadas pelos brasileiros, em que, pela precariedade econômica, não lhes é adequadamente permitido o exercício do direito educacional por meio do uso de tecnologias, uma vez que, em sua grande maioria, a aquisição de bens tecnológicos demanda capital considerável. Por fim, os trabalhos evidenciam a importância do ensino presencial para todos os alunos, em especial para aqueles com deficiência em classes regulares.

No próximo capítulo, descreveremos os caminhos percorridos para elaboração da pesquisa de campo. Para tal, apresentaremos os aspectos teórico-metodológicos que sustentam a pesquisa, além das ações realizadas durante a proposição do ensino remoto.

3 OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO: EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM TEA NA PANDEMIA DA COVID-19 EM UM MUNICÍPIO DA BAIXADA FLUMINENSE

Dado o caráter de excepcionalidade vivido durante o momento da pandemia da Covid-19, a implementação, já fragilizada, de direitos educacionais, como a garantia da continuidade dos estudos para os alunos da Educação Especial, foi profundamente impactada pelo fechamento das escolas regulares. Tal fato demandou maior esforço de docentes e gestores na construção de estratégias de suporte para o trabalho educacional a distância desses alunos.

Isso posto, descreveremos neste capítulo os aspectos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural que sustentam a pesquisa, retomando o objetivo geral deste estudo, que busca analisar as condições para o desenvolvimento do ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19 com alunos com TEA matriculados em uma classe especial de uma escola pública da rede municipal de Duque de Caxias.⁴⁴

Diante dos fatos, consideramos a importância de contextualizar o campo de pesquisa, trazendo um breve resumo da história do município de Duque de Caxias, *locus* deste estudo, onde está localizada a escola, e o ocorrido nos desdobramentos do ensino remoto durante o período pandêmico.

Esta pesquisa está inserida no projeto coordenado pela professora doutora Flávia Faissal de Souza, por meio do GEDH/Uerj, que tem como título “O estatuto da tecnologia assistiva nas políticas e práticas de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”,⁴⁵ e engloba as diferentes condições que envolvem os alunos na escola regular. Ressaltamos que este estudo, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Uerj (CAAE 26579119.0.0000.5259, Parecer nº 3.960.417),⁴⁶ cumpriu todos os requisitos básicos necessários à aproximação com os alunos, familiares e profissionais da escola.

44 Em relação à autorização do município, como houve alteração da pesquisa em razão da pandemia, o novo projeto foi encaminhado ao Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (CPFPPF) da SME da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias (SME/PMDC), sendo aprovado integralmente. Para preservar o nome da escola, a autorização da pesquisa está arquivada nos documentos do grupo de pesquisa.

45 Projeto financiado pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), Edital ARC_2019- E-26/010.002644/2019.

46 Conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no Anexo A.

3.1 Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa: estratégias de aproximação do problema do estudo e formas de registro

A escolha das abordagens teórico-metodológicas tem como escopo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA em meio à pandemia da Covid-19, tendo como objeto de estudo o ensino remoto e os processos que o constituem. Para tal, definimos as características da teoria histórico-cultural que sustentam a metodologia e contribuem para a compreensão do desenho metodológico da pesquisa.

Zanella *et al.* (2007, p. 25) destacam que uma pesquisa se dá “num movimento dialético, constituído e constituinte nas e pelas relações sociais, semioticamente mediadas”; logo, o indivíduo e a pesquisa se constituem por meio das relações estabelecidas culturalmente.

Ainda sobre a metodologia da pesquisa científica, o estudo de Smolka *et al.* (2021) trata do conceito de *perezhivanie* em Vigotski, em torno das singularidades de cada indivíduo, assim como das singularidades do meio-vivência, compreendidas pelas autoras como processos indivisíveis. Esse processo da relação entre indivíduo e meio é considerado por Vigotski como a unidade de análise que permite investigar os diversos aspectos que constituem o desenvolvimento e a transformação das funções psíquicas superiores, ou seja, “esta unidade permite explicar como as ações da criança afetam ou produzem efeitos no meio ambiente e este, por sua vez, torna-se fonte de desenvolvimento psíquico. (SMOLKA *et al.*, 2021, p. 1377).

Segundo Freitas (2002), existem alguns aspectos que diferem as pesquisas pautadas pelas ciências exatas das pautadas pelas ciências humanas. Desses aspectos, é entendido pela autora que nas ciências exatas o objeto é mudo, ou seja, o pesquisador é quem estuda ou fala sobre ele. Não há relação entre ambos, e o estudo segue uma lógica individual. Já nas ciências humanas, o objeto de estudo é o homem. Nesse caso, o estudo é pautado pela relação entre os sujeitos, constituída por uma relação dialógica, ou seja, “investigador e investigado são dois sujeitos em interação” (FREITAS, 2002, p. 25).

Dado o exposto, como pesquisadora, pauto as discussões deste estudo com base na teoria histórico-cultural, por defender a ideia de que a construção do conhecimento em uma pesquisa se faz com o outro e também por compreender a “perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento” (FREITAS, 2002, p. 25).

Nesse sentido, Zanella *et al.* (2007) afirmam que as análises são construídas durante o processo das relações sociais, uma vez que não há nada dado ou pronto, sendo as relações as partes que constituem o indivíduo ao longo de sua vida, em um processo dinâmico.

Da mesma forma, Góes (2000, p. 12) destaca a importância de examinarmos o enfoque histórico, no sentido de estudarmos “o curso de transformação que engloba o presente, as condições passadas e aquilo que o presente tem de projeção do futuro”. Com isso, ressaltamos que o foco desta pesquisa não tem relação com a obtenção de resultados que tenham como característica o produto final de uma aprendizagem, mas que tenham relação com a análise de cada parte implícita nesse processo, em busca da compreensão do movimento inerente à aprendizagem que constitui o desenvolvimento dos alunos com TEA.

Desse modo, como professora e pesquisadora de alunos com TEA, matriculados na classe especial da escola *locus* do estudo, valemo-nos de três estratégias para nos aproximarmos do problema da pesquisa: entrevista por pautas com os responsáveis dos alunos, conforme Gil (2008), pesquisa dos documentos dos alunos e registro de todas as ações educacionais desenvolvidas ao longo de 2020 e 2021. Nesse contexto, o trabalho, tanto da atuação quanto da pesquisa, foi realizado pelo aparelho de telefone celular, por meio do aplicativo WhatsApp, no qual ficaram registradas todas as interações com as famílias.

A entrevista por pautas teve como foco a identificação das condições socioeconômicas do cotidiano dos alunos e a visibilidade das condições de escolarização domiciliar, assim como os desafios relativos aos processos dessa escolarização em tempos de pandemia da Covid-19. Para Gil (2008, p. 112), essa estratégia

[...] apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que se refere às pautas assinaladas. Quando este se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo.

Assim, conduzimos as entrevistas com a flexibilidade necessária para o levantamento de aspectos que se deram a partir dos relatos e das situações que foram evidenciadas durante esse processo (GIL, 2008). As entrevistas⁴⁷ foram realizadas com os responsáveis por meio de videochamadas, entre os meses de fevereiro e abril de 2021, e registradas com um gravador de voz do aparelho celular e do computador, com duração, em média, de duas a três horas cada. As transcrições das entrevistas e os materiais construídos foram organizados em pastas, nomeados e arquivados no computador.

47 Destacamos que o roteiro de entrevista por pauta encontra-se no Apêndice A deste estudo.

Já para recuperação e análise dos documentos que tratam da vida acadêmica dos alunos, nosso foco foi o roteiro investigativo completo,⁴⁸ responsável por auxiliar a descrição e a identificação do perfil inerente a cada aluno a partir de aspectos de habilidade conceitual, funcionalidade acadêmica, habilidades práticas, atividades de vida diária e habilidades sociais, dando subsídios, em cada semestre, para a construção do PEI.

Os relatórios descritivos bimestrais também contribuíram para a contextualização dos dados sobre o desenvolvimento de cada aluno, norteados ações pedagógicas posteriores para o processo de escolarização pela via do ensino remoto, visando ainda a uma avaliação mais efetiva em torno dessas ações e a uma possível reestruturação destas após as análises.

Em relação à problematização e à análise do trabalho pedagógico desenvolvido, que será detalhado posteriormente, todo o planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades para os alunos foram registrados no aplicativo WhatsApp e descritos no diário de campo. As estratégias de mediação pedagógica utilizadas durante a pandemia aconteceram por meio do envio de atividades, áudios e vídeos explicativos.

Para a análise dos dados, buscamos compreender como as condições socioeconômicas e de saúde podem ter afetado o processo de ensino-aprendizagem desses alunos no período pandêmico, assim como o envolvimento da família/responsáveis no apoio à realização das atividades pedagógicas. Nesse quesito, as análises foram realizadas a partir dos registros das mensagens enviadas pelos responsáveis, sobretudo daquelas que envolveram o retorno deles na descrição das condições em que elas se deram durante o ensino remoto.

Desse modo, para análise dos dados construídos durante todo o processo, utilizamos a análise microgenética de Góes (2000), que tem como foco as minúcias dos relatos, o detalhamento dos acontecimentos, entre outros aspectos relevantes, todos vinculados à teoria histórico-cultural de Vigotski, por considerarmos “a importância de ler as entrelinhas, de procurar o que está por trás, de desvendar o que fica escondido, de prestar atenção aos pequenos detalhes” (SMOLKA *et al.*, 2021, p. 1.378).

Portanto, voltamos o foco analítico desta pesquisa para o processo da observação minuciosa das condições de aprendizagem dos alunos durante o ensino remoto, constituída por meio das relações estabelecidas entre alunos, famílias e docente, em meio a um período atípico ainda não vivenciado, pautados pelos conceitos da teoria histórico-cultural de Vigotski.

48 O roteiro investigativo completo faz parte de um conjunto de documentos que compõem o Protocolo da Educação Especial da rede municipal de Duque de Caxias (FERREIRA, 2020).

A seguir, contextualizaremos o local do estudo, abordando a cidade em que ocorreu a pesquisa, considerando as características e problemáticas identificadas durante o período da pandemia da Covid-19 e aspectos como: quantidade de escolas por distrito; quantidade de matrículas por modalidades de ensino; dados sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); aspectos históricos da Educação Especial; apresentação da escola *locus*; organização do ensino remoto; e características de cada aluno participante da pesquisa.

3.2 Contexto do estudo

As escolas, em várias regiões do Brasil e no mundo, precisaram reorganizar suas estratégias para dar continuidade ao ensino, o que não foi diferente no município de Duque de Caxias, pela condição em que se encontraram os municípios da Baixada Fluminense durante a pandemia. Dado o exposto, destacamos que o município onde residem os alunos participantes deste estudo foi aquele com maior número de vítimas e o segundo município do estado do Rio de Janeiro com maior número de infectados. Tais dados têm como base o *Boletim diário do governo do estado do Rio de Janeiro*,⁴⁹ que, no dia 21 de junho de 2020, já registrava 371 mortes e 2.630 infectados.

Apesar dos registros do número de vítimas durante todo o período pandêmico, esse município não seguiu adequadamente os protocolos sanitários comuns em outros municípios, que restringiram os acessos, organizaram leis, decretos e portarias necessários ao enfrentamento desse período tão difícil. Assim, nesse contexto, faremos um breve histórico do município com relação àquilo que se deu para a prevenção da Covid-19.

O município de Duque de Caxias é dividido em quatro distritos, sendo eles: o primeiro, “Duque de Caxias”; o segundo, “Campos Elíseos”; o terceiro, “Imbariê”; e o quarto, “Xerém”. Em 2020, o município foi considerado o mais populoso da Baixada Fluminense, com população de 924.624 habitantes, sendo o terceiro do estado do Rio de Janeiro e o 18º do Brasil, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (2020).⁵⁰

49 *Boletim diário do governo do estado do Rio de Janeiro*. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/06/21/rj-tem-quase-9-mil-mortes-pela-covid-19-e-96-mil-casos.ghtml>. Acesso em: 21 jun. 2020.

50 Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/duque-de-caxias/panorama>. Acesso em: 17 out. 2020.

Com uma economia que se desenvolve apoiada pelos *royalties* do petróleo, advindos da Refinaria de Duque de Caxias (Reduc), os recursos destinados ao desenvolvimento municipal são relevantes e, portanto, consideráveis, quando se trata daqueles obrigatoriamente destinados à educação. Conforme a LDB (BRASIL, 1996), 25% dos recursos municipais devem ser destinados obrigatoriamente à educação. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2017, o produto interno bruto (PIB) do município de Duque de Caxias esteve em torno de R\$ 45.894,84, sendo esse o 46º em nível nacional e o segundo maior em renda *per capita* do estado do Rio de Janeiro (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020). Mesmo diante do crescimento econômico do município de Duque de Caxias, destacamos o abismo quando esse é comparado às condições sociais e de qualidade de vida de seus munícipes, que, em sua grande maioria, não são contemplados com os benefícios desse crescimento. De forma semelhante, também é nítida a ausência de projetos que invistam e deem suporte à educação, como no momento em que esta foi atravessada pela Covid-19.

Como pesquisadora e moradora da região de Xerém, quarto distrito, por ter sido criada no município e ter vivenciado as políticas administrativas desde sempre, posso identificar as relações entre os desdobramentos das políticas públicas e, como professora da rede municipal, aquilo que atinge nossos alunos, em especial aqueles com TEA matriculados em rede regular de ensino.

Tais aspectos, que envolvem minha experiência, indicam, no caso do período da pandemia causada pela Covid-19, que as determinações do governo municipal⁵¹ pelo afrouxamento das restrições, pela reabertura do comércio e pelo desconhecimento da gravidade da doença por parte da população local impactaram diretamente o número de casos e óbitos em curva ascendente, que se deu durante todo o período.

Desse modo, em nome da “recuperação da economia”, a cidade vivenciou problemas diversos no enfrentamento da pandemia, incluindo aqueles que, em nome da continuidade da rotina econômica, dos cultos religiosos, das atividades educacionais, impuseram suas próprias regras — dada a incompetência do município na fiscalização das restrições. Logo, a inaplicabilidade de algumas medidas sanitárias culminou em muitas mortes, especialmente pelo fato de que o município foi o último a fechar o comércio⁵² na região e o primeiro a reabri-lo.

51 Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/06/08/duque-de-caxias-no-rj-segure-decreto-de-witzel-e-reabre-comercio-e-bares-cidades-tem-autonomia-para-decidir.ghtml> Acesso em: 2 out. 2021.

52 Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/21/duque-de-caxias-rj-libera-a-abertura-de-comercio-a-partir-de-segunda-feira-25.ghtml>. Acesso em: 18 out. 2020.

À luz dessas discussões, faremos a seguir uma breve apresentação da educação em Duque de Caxias, mostrando alguns dados sobre o nível de aprendizado e o fluxo de aprovação no âmbito da Educação Básica do município e da escola *locus* do estudo.

3.2.1 Educação em Duque de Caxias

A rede municipal de educação de Duque de Caxias,⁵³ no momento desta pesquisa, era composta por 179 unidades escolares, sendo 144 escolas de primeiro e de segundo segmento do Ensino Fundamental, além de 35 creches, distribuídas nos quatro distritos que fazem parte do município. A Tabela 4 apresenta a divisão das unidades escolares por distrito.

Tabela 4 – Distribuição de unidades escolares por distrito

Distritos	Localidade	Quantidade de escolas	Quantidade de creches
1º	Duque de Caxias	47	18
2º	Campos Elíseos	48	8
3º	Imbariê	28	5
4º	Xerém	21	4

Fonte: SME/PMDC, 2021.

O número de alunos matriculados⁵⁴ na rede municipal de Duque de Caxias é de 77.478. A Tabela 5 apresenta a divisão de matrículas por etapa de ensino.

Tabela 5 – Números de matrículas por etapa de ensino

Etapas de ensino	Número de matrículas
Creches	2.786
Pré-escolas	9.006
Anos iniciais	39.448
Anos finais	14.856
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	8.054
Educação Especial	3.328

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

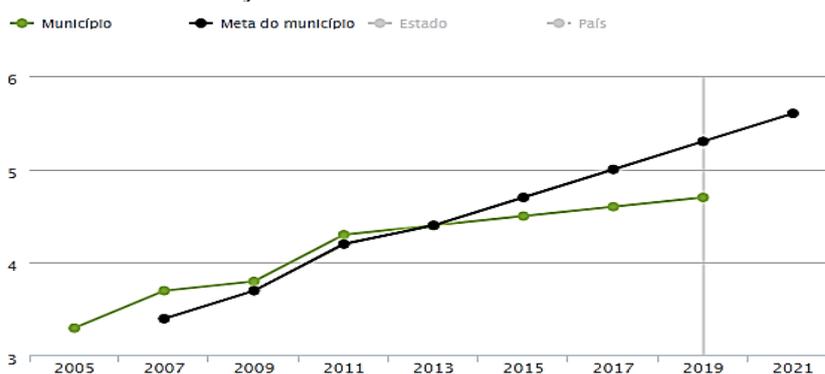
53 Disponível em: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/index.php/1o-distrito/>. Acesso em: 30 jun. 2021.

54 Disponível em: https://www.qedu.org.br/cidade/2751-duque-de-caxias/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=#:~:text=Matr%C3%ADculas-,Matr%C3%ADculas%20em%20creches,Brasil,-%3A%20702.534. Acesso em: 1º out. 2021.

Em 2019, segundo a SME,⁵⁵ a rede municipal contava com 500 alunos com TEA matriculados em 19 escolas, consideradas referência na inclusão de alunos em classes especiais, entre elas a escola *locus* deste estudo. Já os demais alunos com TEA estavam matriculados no ensino regular, conforme preveem o PNE na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) e as leis subsequentes, como o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014-2024) e a LBI (BRASIL, 2015), que preveem que o AEE seja oferecido aos alunos com deficiência no contraturno e, preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais⁵⁶ das escolas regulares.

Com relação aos dados do Ideb (2019),⁵⁷ o município de Duque de Caxias, desde o ano 2013, não atinge as metas planejadas, submissas aos Planos Nacional e Estadual de Educação, conforme demonstra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Evolução do Ideb de 2005 a 2019



Fonte: Qedu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019).

O Ideb é calculado com base nas relações de ensino-aprendizagem dos alunos medidas pela Prova Brasil. No caso do município de Duque de Caxias, os dados indicam que os resultados do aprendizado em língua portuguesa e matemática estão abaixo do esperado, apontando níveis abaixo da média esperada no Brasil.

Em 2017, o Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município foi de 4,6 e, nos anos finais, de 3,6, indicando um nível abaixo do esperado para o período. Em 2019, o

55 Disponível em: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/index.php/2019/04/03/mes-de-conscientizacao-do-autismo-tem-programacao-variada-nas-escolas-da-rede/> Acesso em: 1º out. 2021.

56 Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que complementa o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 3 out. 2021.

57 Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/2751-duque-de-caxias/ideb>. Acesso em: 9 set. 2021.

Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental aumentou, porém não atingiu ainda a meta esperada, que na época era de 6,0.

Conforme o gráfico, podemos destacar que, no município de Duque de Caxias, o alcance da média 4,7 em 2019⁵⁸ esteve abaixo do proposto, que, à época, era de 5,3. Esse dado evidencia que o fluxo e o desempenho escolar precisavam de melhorias quando consideramos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Assim, os dados demonstram que, desde 2013, o município de Duque de Caxias não consegue atingir as metas traçadas. Diante disso, consideramos que os índices métricos avaliados pelo Ideb não apenas deveriam ser considerados algo relativizado, como também problematizados. Isso porque, segundo Freitas (2014, p. 1.102), a “avaliação externa na versão dos reformadores empresariais da educação [...] vem fortalecer o controle ideológico dos espaços da escola”, portanto não caberia, dentro de uma lógica única, avaliação única de métricas que desconsideram o contexto social em que a escola está inserida (FREITAS, 2014). Mas destacamos a necessidade de identificar as singularidades educacionais de cada aluno, em cada região, para a implementação de um currículo que não seja pensado apenas para a obtenção de resultados, mas que viabilize o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com todos os alunos.

Diante disso, descreveremos a seguir os aspectos históricos da Educação Especial em Duque de Caxias, assim como apresentaremos os documentos que compõem o trabalho da educação dos alunos com deficiência.

3.2.2 Educação Especial em Duque de Caxias

Com base nos estudos de Ávila (2015), o trabalho educacional da SME voltado para os alunos com deficiência teve início com o Serviço de Orientação Educacional (SOE), em 1978. O SOE foi criado para auxílio aos alunos que permaneciam por três anos consecutivos na mesma série e, ao longo dos anos, foi desmembrado para secretarias específicas, que mais tarde se responsabilizaram pela Educação Especial. Assim como em outros municípios, a

58 Em 2019, a SME/PMDC deu início ao processo de reestruturação curricular da rede, composta por uma equipe de professores do município e por pesquisadores da FEBF/Uerj. No entanto, em 2020, período da pandemia, a FEBF/Uerj, por motivos não explícitos no documento da rede, deixou de fazer parte da comissão, sendo substituída pela assessoria da UFRRJ. Os encontros se deram por acesso remoto, o que, segundo a SME (DUQUE DE CAXIAS, 2020), comprometeu a participação dos profissionais, em razão do grande número de pessoas, impossibilitando, assim, um debate mais amplo sobre o currículo desejado.

década de 1990 foi muito representativa para a organização de setores e áreas que foram dedicados ao atendimento aos alunos com deficiência em classes regulares.

Em 2001, foi implementada na rede municipal de ensino de Duque de Caxias uma política que envolvia o PEI, indicando um movimento dos profissionais com os alunos com deficiência. Esses aspectos da história da educação no município indicam como se deu durante todo o período a trajetória de trabalho em prol de uma aprendizagem acessível e mais condizente às realidades desses alunos (ÁVILA, 2015).

A partir de 2015, segundo Ávila (2015), a responsabilidade pelo atendimento aos alunos com “deficiência intelectual, sala de recursos/AEE, autismo e demais transtornos globais do desenvolvimento, surdez, deficiência visual, deficiência física, múltiplas e tecnologia assistivas, altas habilidades/superdotação, além dos programas de apoio administrativo e monitoramento de dados” passou a ser da Coordenadoria de Educação Especial (CEE) da SME/PMDC. Posteriormente, essas áreas foram se tornando complexas e ganhando outras dimensões.

O que cabe destacarmos é que a CEE, ao longo desses últimos anos, orientou escolas, capacitou profissionais, promoveu a organização de concursos públicos com a contratação de profissionais especializados, ampliou as políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva e disponibilizou recursos materiais objetivos para o atendimento aos alunos da Educação Especial (ÁVILA, 2015).

Com isso, foi esse movimento que se deu durante muitos anos que conduziu o município, atualmente, à educação dos alunos com TEA em escolas comuns. Apesar disso, o atendimento em classes especiais para alunos com TEA ainda é uma realidade que indica a fragilidade de atendimento aos alunos em classes regulares como um todo, aspecto que será tratado no decorrer da apresentação e da análise dos dados durante este capítulo.

Conforme Ferreira (2020, p. 82 apud CEE/SME/DC, 2019), o desenvolvimento de prática e alcance didático curricular no município envolveu dispositivos e estratégias organizadas em um protocolo, constituídos dos seguintes documentos: “1- Roteiro Investigativo Completo; 1.1- Planejamento Educacional Individualizado (PEI); 2- Roteiro Investigativo Condensado; 2.1- Plano do AEE; 3- Questionário de Autismo; 3.1- Planejamento de Autismo; 4- Relatório Integrado do AEE/Ensino Regular”.

Dessa maneira, a autora destaca o avanço e a especialidade do atendimento aos alunos com TEA nas escolas regulares por meio de uma prática que se volta à especificidade desse público. De acordo com as orientações descritas pela CEE e enviadas às escolas, os roteiros investigativos e o PEI devem ser elaborados de forma a atender às especificidades de cada

aluno. Esse atendimento e atualização devem considerar as demandas semestrais de cada aluno, relacionando as propostas e as estratégias desenvolvidas nas salas de recursos e nas classes especiais.

No caso do professor regente da classe regular, a condução do PEI envolve a elaboração, segundo a CEE, de um Roteiro Investigativo Completo, que busca entender o histórico e as necessidades específicas de cada aluno. Também consta a organização do Roteiro Investigativo Condensado, para acompanhamento parcial das atividades desenvolvidas com esses alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) (FERREIRA, 2020).

O Roteiro Investigativo contém o questionário que envolve a tentativa de identificação de aspectos relacionados com o autismo, traçando um perfil de cada aluno para posterior planejamento individual. De acordo com Ferreira (2020), o planejamento para os alunos com TEA em classes especiais precisa atender mais de perto e a curto prazo às necessidades dos alunos, o que envolve a adaptação didático-curricular e um trabalho interdisciplinar entre aquilo que é desenvolvido na classe regular e na SRM.

Além dos documentos citados, há, na rede municipal de ensino de Duque de Caxias, um modelo de relatório específico ao Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano de escolaridade) do ensino regular, sendo esse o mesmo modelo utilizado pelas classes especiais. Trata-se, dessa maneira, de aproximar as expectativas do ensino regular daquelas que envolvem as classes especiais da rede.

Logo, os docentes das Classes Especiais de Educação de Surdos e Cegos são responsáveis por elaborar uma proposta pedagógica com as especificidades e as estratégias diferenciadas para cada ano de escolaridade atendido. Contudo, a CEE orienta que tal proposta envolva tanto o professor da SRM quanto o professor da classe regular.

A seguir, descreveremos os aspectos da identificação da turma objeto deste estudo, o que envolve também a historicidade de seu surgimento.

3.2.3 A escola *locus* do estudo

A escola⁵⁹ local desta pesquisa está localizada no primeiro distrito do município de Duque de Caxias, em um bairro residencial, próximo ao Centro, cercada pelo comércio local, bancos, escolas públicas e particulares, e pela FEBF/Uerj.

59 Informações retiradas do PPP da escola, referente ao ano 2019, pois, em virtude da pandemia, não foi possível acessar o do ano 2020.

A escola foi fundada em 21 de abril de 1960, sendo fruto de grande mobilização da Associação de Moradores, que, insatisfeitos com a carência de vagas escolares na comunidade, solicitou junto à Prefeitura Municipal de Duque de Caxias uma escola na localidade. Em resposta, a Prefeitura alugou um prédio com cinco salas, uma dividida para o gabinete da direção e sala dos professores, outra para a equipe técnico-pedagógica e secretaria, e as três restantes para as salas de aula.

Com o aumento de matrículas, no ano 2004, a Associação de Moradores cedeu a quadra ao lado da unidade escolar, que foi adaptada com divisórias, constituindo mais quatro salas de aula. Em 2011, foram construídas no espaço a sala de leitura e a SRM, que, em 2013, passou a ser usada pela classe especial para alunos com autismo, turma na qual atualmente estou como docente. No entanto, a secretaria precisou ser dividida, para que ali pudesse funcionar a sala de informática.

Com base no censo escolar de 2015, o espaço físico da escola é composto por: almoxarifado; banheiro adaptado para a Educação Infantil; dois banheiros com chuveiro; cozinha; pátio coberto; despensa; e nove salas de aula. Destacamos que alguns dos equipamentos, como aparelho de DVD, aparelhos de som, copiadoras, aparelhos de televisão, impressoras, máquinas fotográficas/filmadoras, projetor de multimídia (*datashow*), retroprojetor e videocassete, utilizados pela escola, foram comprados com verbas federais e de outras campanhas internas. O laboratório de informática também foi montado com os recursos da verba federal e tem 20 computadores para uso dos alunos e um computador para uso administrativo.

Desde a sua fundação, em 1960, a escola teve nove gestoras. Entretanto, destacamos que só em 2015 houve a primeira eleição para diretores, com participação da comunidade escolar (responsáveis de alunos e professores). Assim, a primeira gestora eleita por meio do voto assumiu o cargo em janeiro de 2016, pelo período de dois anos consecutivos, conforme estabelecido no decreto municipal.

Em 2019, o total de matrículas correspondeu a 324 alunos e 14 docentes. No entanto, do total de docentes, dois eram de aula extra, e uma, docente dinamizadora de sala de leitura. A escola tem turmas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e de classe especial, distribuídas em: duas turmas de Educação Infantil; duas de 1º ano; duas de 2º ano; duas de 3º ano; duas de 4º ano; e duas de 5º ano, todas funcionando em dois turnos (manhã e tarde); e uma classe especial/autismo, no turno da tarde. O horário de funcionamento da escola é dividido em dois turnos: o primeiro de 7h30min às 11h30min e o segundo de 13h às 17h.

A classe especial/autismo, composta por quatro alunos, pertence à escola, mas os alunos não estão matriculados no ensino regular, como mostra a Tabela 6.

Tabela 6 – Turma de classe especial/autismo

Alunos	Idade	Gênero
Ana	8	Feminino
Joaquim	12	Masculino
Lauro	12	Masculino
Maria	10	Feminino

Fonte: Dados fornecidos pela escola em 24/9/2019.

A Tabela 6 mostra a quantidade de alunos matriculados que compõem a classe especial/autismo na escola. Os nomes são pseudônimos escolhidos para preservar a identidade de cada aluno. Destacamos que os sujeitos participantes do estudo foram três alunos com TEA, apesar de inicialmente haver a previsão de quatro. A quarta participante, por questões familiares, não pôde participar do estudo.

Há alguns anos, essa mesma classe especial/autismo era uma turma de AEE. Os atendimentos aconteciam no primeiro e segundo turnos para alunos com TEA, como também para alunos com outros tipos de deficiência matriculados na classe regular da própria escola, ampliando essa oferta aos alunos de outras unidades escolares. No entanto, com o passar dos anos, a evasão escolar ocasionou o fechamento de uma das turmas, sendo necessário que os alunos migrassem para o segundo turno. Em contrapartida, houve um considerável aumento de matrículas dos alunos com TEA e transferência de alguns alunos com outras deficiências, o que demandou a reestruturação para a turma 2001 — classe especial/autismo, com atendimento somente para alunos com TEA.

3.2.4 A construção do ensino remoto em Duque de Caxias

Com o intuito de tornar visíveis as etapas e as estratégias do trabalho realizado com os alunos com TEA matriculados em classe especial na escola *locus* do estudo, percebemos a relevância da apresentação das etapas para compreensão do leitor. Assim, abordamos algumas.

No dia 13 de março de 2020, após a divulgação de uma nota oficial da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, que tratava do recesso escolar, antecipando as férias escolares do mês de julho como resposta ao necessário distanciamento social, inúmeras incertezas surgiram em relação a como se daria a continuidade das atividades escolares. Como medida

restritiva, o distanciamento social foi a primeira ação tomada pelas autoridades sanitárias e públicas, até que houvesse um entendimento de ações futuras a serem realizadas.

Nesse sentido, foi solicitado aos professores que desenvolvessem estratégias coletivas no auxílio à comunidade escolar com o uso de tecnologias e de aplicativos de comunicação, na busca de uma solução provisória. Isso posto, a SME/PMDC, por meio de circular,⁶⁰ demandou a reformulação do PPP de cada escola, para cumprimento do art. 32 da LDB (BRASIL, 1996), que, em seu § 4º, destaca que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. Partindo desse pressuposto legal, a situação emergencial foi atendida com o apoio de pais e familiares na realização das atividades, que foram enviadas por Facebook⁶¹ e WhatsApp,⁶² ou entregues impressas às famílias.

Com isso, a equipe pedagógica da escola reorientou os professores sobre o formato da produção de apostilas com as atividades diárias, o que correspondeu a um atendimento mínimo do currículo. Naquele período, o material visava a atender a 22 horas semanais de atividades, distribuídas em 15 horas de atividades relativas ao currículo base, cinco horas semanais para o planejamento e duas horas dedicadas às atividades de informática educativa. Nesse atendimento curricular mínimo, o aplicativo escolhido pela equipe pedagógica da

60 O Ofício Circular nº 003/2020/SSP/SME, de 17 de abril de 2020, foi alvo de críticas pelo Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Sepe/RJ) — núcleo Duque de Caxias, que, em 20 de abril de 2020, acionou, por meio do Ofício nº 20/2200, o Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ). Destacamos que, de acordo com as informações fornecidas nesse ofício, o MPRJ determinou que os órgãos responsáveis pelo município de Duque de Caxias adotassem com mais cautela e planejamento a retomada das aulas presenciais, evidenciando a imprescindível participação dos segmentos envolvidos. Disponível em:

http://www.mprj.mp.br/documents/20184/540394/12_x_2020__dc_prefeito_e_sme_carater_complementar_do_ensino_a_distancia.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

61 O Facebook foi fundado em 2004 por cinco estudantes da Universidade Harvard: Mark Zuckerberg, Eduardo Saverin, Andrew McCollum, Dustin Moskovitz e Chris Hughes. Inicialmente, seu acesso era restrito apenas aos alunos da universidade, mas depois foi expandido a outras universidades, com a finalidade de que os alunos conhecessem uns aos outros. No entanto, tornou-se a rede social virtual mais utilizada em todo o mundo, sendo um aplicativo que possibilita um espaço de troca de mensagens entre amigos e que contém várias ferramentas que facilitam a interação e a acessibilidade de seus usuários. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook>. Acesso em: 24 set. 2021.

62 O WhatsApp é um *software* que foi lançado em 2009 por Brian Acton e Jan Koum, dois veteranos do Yahoo (portal de comunicação que possibilita o envio de *e-mails*, mensagens, notícias, entre outros). O WhatsApp é utilizado para envio e recebimento de mensagens de textos, vídeos, fotos e áudios, e necessita que o usuário tenha conexão de internet. Apresenta características de uso diferentes do serviço de mensagens curtas (SMS), disponível em celulares digitais, e necessita de aparelhos que sejam *smartphones* (celulares que combinam recursos de computadores pessoais), para que seja baixado. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>. Acesso em: 24 set. 2021.

escola foi o Facebook, por entender que seria o mais popular entre as famílias, apesar da utilização do WhatsApp, por ser uma ferramenta de fácil acesso e de comunicação.

Em maio de 2020, para auxiliar os docentes e os responsáveis pelos alunos da Educação Especial, a SME de Duque de Caxias (PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS, 2020) enviou às escolas um documento, indicando, como sugestão, a utilização do currículo funcional natural (CFN) para a elaboração e a implementação das atividades, ressaltando a importância de minimizar os aspectos negativos do isolamento social e de promover maior autonomia das habilidades acadêmicas, motoras, de autocuidado, lúdicas e artísticas, de acordo com as demandas humanas dos alunos.

Isso posto, conforme Suplino (2009, p. 34), o CFN deve responder a três pilares: “o que ensinar — objetivo; para que ensinar — princípios norteadores; e como ensinar — procedimentos”. A partir do pensamento da autora, o CFN alcançou seu papel de mediação entre as demandas dos alunos e o currículo escolar com vistas à emancipação e à autonomia intelectual do que é essencial para a vida durante e após a escolarização. Nesse contexto, ressaltamos que as famílias dos alunos se aproximaram ainda mais da escola e de mim, como professora/pesquisadora.

Tomando por base os estudos de Carvalho (2020, p. 80), o CFN “[...] é construído por uma série de instruções e procedimentos pautados em uma filosofia que investe nas possibilidades do aluno e não nas limitações, priorizando o que vai se ensinar e não o que não vai ser ensinado”, ou seja, as individualidades em meio à coletividade, o potencial em meio às necessidades/deficiências, as estratégias em meio aos parâmetros de educação coletiva.

Nesse sentido, ao priorizar o que realmente se poderia ensinar aos alunos em meio ao necessário distanciamento social, na formulação da proposta pedagógica, busquei selecionar atividades que pudessem contribuir para as necessidades de cada aluno em suas individualidades. Portanto, estabeleci, por meio do contato com os responsáveis por WhatsApp, o envio quinzenal de atividades pedagógicas em formato .pdf, auxiliando-os no processo de mediação, por meio de vídeos explicativos e áudios, assim como na elaboração de estratégias para o desenvolvimento delas.

Tendo em vista aspectos observados, cabe destacarmos que, no dia 16 junho de 2020, após a promulgação da Portaria nº 544 (BRASIL, 2020d) do MEC, houve a equiparação entre as atividades remotas e aquelas desenvolvidas em regime presencial. Ressaltamos que essa portaria, apesar de se referir ao ensino superior, foi utilizada como parâmetro para portarias municipais no âmbito da Educação Básica.

No caso da Lei nº 14.040,⁶³ que suspendeu, em 18 de agosto de 2020, a obrigatoriedade de funcionamento das escolas e de universidades no regime presencial, estados e municípios também seguiram as mesmas diretrizes, para fazer cumprir dias letivos, como o ensino ofertado de maneira remota. Já para os alunos da Educação Infantil, houve a dispensa de cumprimento dos 200 dias do ano letivo, como também da carga horária anual de 800 horas, flexibilizando as medidas em atendimento às prerrogativas legais previstas na LDB para casos emergenciais.

Nossa preocupação inicial, como docentes, foi como se daria o trabalho com os alunos com TEA, uma vez que não conhecíamos suas condições familiares. O ensino remoto envolve condições materiais, como uso de computadores, acesso à internet de banda larga adequada e formação mínima dos pais para replicarem tais atividades em ambientes domésticos. Além da própria condição de seus filhos, que, em ambiente escolar, têm todo o aparato da escola e dos professores. Outro fator importante foi o que envolveu minhas condições como docente da classe especial. Diante da necessidade da elaboração de recursos específicos, tive de me desdobrar na apropriação de conhecimento tecnológico que antes não fazia parte de minha formação.

Com base nas orientações da gestão da escola, realizei vários contatos com as famílias, por meio das tecnologias já citadas, com o intuito de sondar as necessidades e as especificidades dos alunos para o cumprimento das atividades propostas. Para análise dessa etapa, enviei uma mensagem de áudio pelo WhatsApp a cada responsável, e, conforme os apontamentos realizados por eles, ficou evidente que, em sua grande maioria, as famílias utilizavam planos pré-pagos de telefonia para acesso à internet e que poucas eram aquelas que tinham acesso à internet de banda larga.

No dia 28 de abril de 2020, em contato com os responsáveis de meus alunos, enviei um vídeo com orientações iniciais sobre a nova metodologia e tive o retorno dos pais, apresentando uma série de dificuldades a que claramente estavam submetidos. Nesse vídeo para os pais/responsáveis, destaquei o seguinte:

Prezados responsáveis, desejo que todos estejam bem. Venho por meio desta mensagem informar que as aulas presenciais foram suspensas até o dia 13 de maio, devido à rápida propagação da doença da Covid-19. Assim, considerando as dificuldades vivenciadas por todas as famílias com a quebra da rotina escolar inesperada, nós, enquanto docentes da escola, decidimos dar continuidade à educação no formato *online*. Com isso, as atividades serão elaboradas a cada quinzena e enviadas por WhatsApp, para que cada responsável auxilie seu filho em casa, tendo como suporte a mediação do professor da turma. Minha orientação é para que sejam feitas duas atividades por semana. Destaco ainda que as atividades foram adaptadas

63 Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 27 maio 2021.

para atender às necessidades dos alunos. Portanto, para nosso acompanhamento sobre o desenvolvimento deles, é importante que os responsáveis nos enviem o registro das atividades (fotos/vídeos) realizadas por eles. (A autora, 2020).

Após o contato e o envio do vídeo, conforme relatado, apenas dois pais/responsáveis responderam, enviando mensagens por meio do WhatsApp, agradecendo pelo esclarecimento e pelo envio de atividades, como se pode ver a seguir:

Responsável por Maria: Olá, professora, como serão essas atividades?

Resposta da professora: As atividades serão elaboradas visando atender às especificidades de cada aluno, com base no diagnóstico inicial que realizei antes da pandemia, logo na primeira semana de março.

Responsável por Lauro: [...] oi, minha filha, pode deixar que vou olhar as atividades com calma. É que aqui não tá fácil, mas eu vou dar uma olhadinha. Obrigada!

Resposta da professora: Ok! Qualquer dúvida estou à disposição para esclarecimentos. (Registro em diário de campo).

Cabe destacar que esse período de mudanças repentinas não apenas atingiu os pais/responsáveis, como também toda a comunidade escolar, impactando todo um trabalho de rotina cotidiana com esses alunos e de desenvolvimento curricular, que se dava por meio do PEI.

Durante o desenvolvimento das atividades remotas, os responsáveis também foram orientados a desenvolver outras abordagens durante a rotina diária dentro de casa, ampliando os aspectos que envolvem comunicação; hábitos de higiene pessoal com autonomia; locomoção; vestuário; alimentação; limpeza; preparo das refeições; trabalhos manuais; e tantas outras atividades que têm potencial de desenvolvimento da autonomia cognitiva dos alunos. Além disso, meu apoio como docente na mediação das atividades a serem realizadas em casa se apresentou como algo positivo, tirando dúvidas dos pais/responsáveis e compreendendo se as atividades estavam tendo o alcance objetivado no início.

O município de Duque de Caxias, há anos, tem por experiência o atendimento aos alunos da Educação Especial na perspectiva inclusiva. No entanto, ainda não havia vivenciado, assim como nenhum outro município da Baixada Fluminense, a educação de alunos com TEA no formato do ensino remoto.

Destaco ainda minha inquietação com a diversidade de circunstâncias a que estavam submetidos os alunos com TEA na escola e ressalto que é imprescindível um esforço conjunto entre escola, responsáveis e professora em busca de alternativas, para tentar minimizar as barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas, linguísticas, entre outras, fundamentais no período que envolveu o distanciamento social provocado pela Covid-19, uma vez que esses alunos já enfrentavam vários dilemas no ensino presencial, que foram ampliados no período pandêmico.

Dadas as circunstâncias, uma das referências de apoio que também me auxiliaram na construção da proposta pedagógica para os alunos dessa turma foram as atividades elaboradas pelas SRM do *site* intitulado *Educação não para*,⁶⁴ da Prefeitura Municipal de Macaé (PMM) (RJ), em 2020.

Portanto, para os alunos, foi disponibilizada uma série de atividades recorrentes para manutenção de rotina e carga horária possível no apoio da família às crianças. Dessa maneira, apresentamos os Quadros 1 e 2, com dados relativos às atividades enviadas quinzenalmente para as famílias dos alunos.

Quadro 1 – Primeiro semestre de atividades

Período de atividades do 1º semestre	Quantidade de atividades	Total de atividades
27 de abril a 8 de maio	15	105
11 de maio a 22 de maio	15	
25 de maio a 5 de junho	15	
8 de junho a 19 de junho	15	
22 de junho a 3 de julho	15	
6 de julho a 17 de julho	15	
20 de julho a 31 de julho	15	

Fonte: A autora, 2020.

Quadro 2 – Segundo semestre de atividades

Período de atividades do 2º semestre	Quantidade de atividades	Total de atividades
3 de agosto a 14 de agosto	15	189
17 de agosto a 28 de agosto	15	
31 de agosto a 11 de setembro	15	
14 de setembro a 25 de setembro	15	
28 de setembro a 9 de outubro	15	
12 de outubro a 23 de outubro	15	
26 de outubro a 6 de novembro	15	
9 de novembro a 20 de novembro	42	
23 de novembro a 4 de dezembro	42	

Fonte: A autora, 2020.

Assim, entre os meses de abril e dezembro de 2020, para cumprimento de carga horária, elaborei um total de 294 atividades, que selecionei e adaptei para a realidade de meus alunos participantes da pesquisa. Em virtude desse cumprimento, apontamos o aumento da quantidade dessas atividades entre os meses de novembro e dezembro,⁶⁵ tendo como base a

64 Destacamos que, para o atendimento dos alunos e a diversificação das atividades propostas, utilizei as atividades do *site* da Prefeitura Municipal de Macaé (PMM), no *link* do *Educação não para*, coordenado pela Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Macaé (Semed-Macaé) e pela coordenação do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTM), que, composto por docentes da rede, oferecia um suporte mais específico ao atendimento de alunos com algum comprometimento. Disponível em: <http://educacaonaopara.com/>. Acesso em: 26 abr. 2020.

65 Informamos que em algumas escolas da rede municipal de Duque de Caxias o final do ano letivo 2020 só ocorreu em 2021, dado o não cumprimento da carga horária em 2020.

orientação da SME para que o término do ano letivo se desse ainda em 2020, sendo esse um dado preocupante, por revelar que o ensino remoto no município de Duque de Caxias parece ter sido pensado apenas para o cumprimento da carga horária.

Vale ressaltar que, em um primeiro instante, os docentes da escola não tinham claras as diretrizes a serem seguidas em sua prática e rotina de trabalho, demandando as adaptações necessárias. Por esse motivo, organizei o tempo de 45 minutos diários para o atendimento aos alunos e um tempo específico para diálogo com os pais, uma vez que eram eles que estavam desenvolvendo as atividades enviadas com os filhos.

Nessa dinâmica, o envio de mensagens por WhatsApp possibilitou identificarmos a preocupação dos responsáveis com a impossibilidade de um atendimento mais amplo a seus filhos, pela necessidade de terem de trabalhar diuturnamente com um ritmo que não contemplava o atendimento das demandas escolares das crianças. Ao mesmo tempo, no ajuste necessário entre o oferecimento de atividades e o retorno destas para a avaliação do rendimento dos alunos, houve, de minha parte, a sensibilidade necessária para a compreensão de que as atividades cotidianas de cada família são muito diversas, portanto pouco flexíveis a mudanças, o que pode impossibilitar um atendimento adequado às crianças com TEA.

Como pesquisadora e professora, minha condição de trabalho e apropriação de ferramentas tecnológicas triplicou ou, em alguns casos, quadriplicou minha jornada de trabalho, especialmente pelo fato de que a própria rede municipal de Duque de Caxias apresentou fragilidade na oferta do ensino remoto para alunos como os meus.

Ressaltamos ainda que, no dia 27 de outubro de 2020, tive meu aparelho celular furtado próximo à minha residência e, por isso, inúmeros registros, como mensagens, fotos e dados, que comporiam esta análise, foram perdidos. Assim, houve a necessidade de revisitar minhas memórias e experiências, além de registros em meus computadores pessoais, que também compuseram parte da descrição dos dados. Dos materiais enviados pelos pais no período de atividades propostas, poucos foram aqueles que tinham registradas em seus celulares/computadores as atividades, tornando esse resgate ainda mais frágil e impactando uma análise mais completa de todos os elementos.

3.3 Características dos alunos participantes do estudo

Com base em questionamentos sobre a vida escolar dos alunos, fiz uma busca no acervo documental da escola para compreender como ocorreu a organização da turma da

classe especial/autismo, mas não encontrei documentos com registros sobre seu início. Contudo, foi possível compreender como essa turma foi organizada a partir de relatos dos professores e da equipe pedagógica em reuniões ao longo do ano 2019.

Para identificação dos sujeitos desta pesquisa, utilizei o Roteiro Investigativo Completo, o PEI, o diário de campo e também os relatórios descritivos bimestrais, já mencionados neste estudo. Esses documentos possibilitaram a análise dos aspectos sociais, linguísticos, pedagógicos e das atividades de vida diária inerentes a cada aluno.

A seguir, são apresentados brevemente os alunos com TEA participantes desta pesquisa.

3.3.1 O aluno Joaquim

Aos 12 anos de idade, Joaquim iniciou o bimestre no ano letivo de 2019 em processo de adaptação na escola. Em relação aos aspectos sociais, apresentou dificuldades para permanecer em sala, preparada para a classe especial, com materiais apropriados para o desenvolvimento cognitivo do aluno. O primeiro dia de aula foi marcado por muita agitação, pois Joaquim chegou muito nervoso, chorando muito, dando pulos e ainda desferindo tapas em seus responsáveis como demonstração de sua insatisfação em estar na escola.

Joaquim tem apresentado, lentamente, uma melhora quanto a seu comportamento e encontra-se mais calmo. Os responsáveis relataram que o medicamento precisou ser alterado pelo médico que o acompanha, deixando-o algumas vezes mais pacífico, porém estando ainda em observação para uma possível troca. Quanto aos aspectos linguísticos, o aluno ainda não utiliza a fala para se comunicar; ora ele emite gritos, ora se isola, ora puxa o braço dos responsáveis ou do professor, para demonstrar seu querer e suas insatisfações. Joaquim mostra resistência quanto às regras e aos limites, apresentando ainda comportamentos provenientes de algumas crises. Por causa disso, os responsáveis pelo aluno permanecem na escola no período em que ele é atendido, auxiliando a professora nos dias em que ele tem alterações de humor. Em relação ao pedagógico, apresenta interesse por revistas, ainda que seja para olhar as imagens e rasgar as páginas posteriormente, mas ainda não compreende a função social da escrita e não demonstra interesse em realizar atividades em folhas ou em computador, entre outros materiais. Demonstra curiosidade em descobrir novas coisas e não tem noção de perigo, necessitando, a todo momento, do auxílio da professora. Para a

realização das atividades de vida diária, necessita de auxílio para alimentação, ainda não utiliza o banheiro sozinho e necessita de auxílio para calçar e amarrar os sapatos.

Joaquim está matriculado apenas na turma da classe especial/autismo com horário adaptado, pois, segundo as avaliações dos anos anteriores a esta pesquisa, o aluno ainda é muito dependente e apresenta dificuldades em permanecer no coletivo.

3.3.2 O aluno Lauro

Lauro, 12 anos de idade, iniciou o bimestre do ano letivo de 2019 em processo de adaptação na escola, pois apresenta dificuldades para permanecer na escola e na sala específica para a classe especial/autismo, que dispõe de materiais apropriados para seu desenvolvimento cognitivo. Os aspectos sociais observados demonstram que Lauro tem o costume de adentrar as salas de outras turmas sem ser convidado, utilizando de sua força para empurrar as portas e mexer nos materiais dos alunos, muitas vezes jogando-os para o alto ou na direção deles. Em relação aos aspectos linguísticos, ainda não utiliza a fala para se comunicar, emitindo alguns sons para expressar seus momentos de alegria ou de insatisfação.

Lauro ainda não aceita e não compreende regras e limites, sendo necessário que a responsável por ele nos auxilie quanto à sua permanência nas aulas, a fim de contê-lo quanto a alguns comportamentos provenientes de suas crises. No que corresponde ao pedagógico, Lauro ainda não compreende a função social da escrita e não apresenta interesse em realizar as atividades propostas, dificultando ainda mais seu aprendizado e o registro dessas atividades. Em relação às atividades de vida diária, ainda não utiliza o banheiro sozinho, tirando toda a roupa em locais inapropriados. Não se alimenta na escola, pois, segundo sua responsável, tem compulsão alimentar, sendo necessária a utilização de estratégias mais específicas, para tentar minimizar essa característica. O aluno manifesta preocupação com o cuidado de sua aparência pessoal, em especial com os cabelos.

Lauro está matriculado apenas na classe especial/autismo com o horário adaptado, pois, segundo as avaliações que antecedem esta pesquisa, ele ainda é muito dependente e apresenta dificuldades em interagir socialmente, não respeitando as normas de convivência esperadas para sua idade em um coletivo.

3.3.3 A aluna Maria

Em 2019, período em que ocorreu a observação, Maria tinha 10 anos de idade. Em relação ao aspecto social, apresentou facilidade quanto ao período de adaptação da rotina empregada na escola, assim como em permanecer em seus diferentes ambientes. Sobre os aspectos linguísticos, a aluna ainda não utiliza a fala para se comunicar, expressando-se por meio de toques e movimentos corporais, identificando as emoções em relação ao outro nas interações, além de compreender e respeitar as solicitações que lhe são feitas. Quanto ao trabalho pedagógico, Maria realiza algumas atividades, como pintura, colagem, jogos de coordenação motora, memória e cores; no entanto, ainda necessita do auxílio constante da professora; nesse caso, o meu. A habilidade da aluna está voltada para a música. Maria adora dançar e, com movimentos corporais, demonstra suas vontades. A aluna necessita de apoio para caminhar, pois apresenta instabilidade ao se locomover. Nos aspectos relativos às atividades de vida diária, sua alimentação precisa ser realizada com o apoio de outras pessoas; necessita de auxílio para escovação dos dentes; ainda não utiliza o banheiro sozinha (faz uso de fraldas); e necessita de auxílio para calçar e amarrar sapatos/sandálias. Segundo os responsáveis de Maria, ela arranca os cabelos com frequência e apresenta muita inquietação ao penteá-los. Em brincadeiras como pentear cabelos de bonecas e jogar bolas, a aluna ainda não compreende a funcionalidade da atividade, mas, com o trabalho realizado diariamente, tem apresentado avanços significativos.

Maria está matriculada apenas na classe especial/autismo com horário adaptado, sendo ainda muito dependente, apesar de apresentar ótima interação com os alunos da escola, principalmente na realização de atividades lúdicas.

Desse modo, buscamos apresentar as características das condições do desenvolvimento de cada aluno na realização das atividades propostas em ambiente escolar, para tentarmos compreender como as estratégias de mediação pedagógica que seriam desenvolvidas durante o ensino remoto poderiam minimizar suas dificuldades e, ao mesmo tempo, potencializar as que já estavam em processo.

Destacamos ainda que essas análises estão pautadas pelo referencial teórico-metodológico de Vigotski e que foram utilizadas para a construção dos dados empíricos sobre o que foi vivenciado antes da pandemia da Covid-19 e registrado no diário de campo durante a educação dos alunos com TEA na escola. Para tal, apresentaremos no próximo capítulo o

detalhamento das análises dos dados construídos durante o ensino remoto, sobretudo das possibilidades do desenvolvimento dos alunos a partir da teoria histórico-cultural.

4 MANUTENÇÃO DAS ATIVIDADES EDUCACIONAIS POR MEIO DO ENSINO REMOTO PARA ALUNOS COM TEA: CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo apresenta as análises da pesquisa, possíveis a partir da articulação do referencial teórico-metodológico com os diferentes registros realizados nas entrevistas e no desenvolvimento das atividades escolares encaminhadas por WhatsApp durante o ensino remoto.

Dessa forma, mesmo diante dos desafios, o estudo teve como escopo as contradições sociais enfrentadas pelos alunos durante o ano letivo de 2020 e as reflexões em torno das condições do trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos com TEA.

Para dar melhor visibilidade às análises e ao debate, os dados foram organizados em categorias, apresentadas no Quadro 3, que serão mais bem explicadas ao longo do texto.

Quadro 3 – Categorias de análise dos dados

Categorias	Subcategorias
As condições socioeconômicas das famílias	O desemprego e diminuição da renda familiar
	A precarização das condições de trabalho e os benefícios sociais de repasse de recursos financeiros para a manutenção da vida do trabalhador
As condições de saúde dos alunos e das famílias	Adoecimento por Covid-19
	Os efeitos das medidas sanitárias na vida dos alunos
A proposição do ensino remoto: realização das atividades pedagógicas encaminhadas por WhatsApp	Acesso aos ambientes virtuais e aos equipamentos tecnológicos
	Atividades pedagógicas: formas de desenvolvimento e participação dos alunos e das famílias

Fonte: A autora, 2021.

As categorias buscam maior compreensão sobre o desenvolvimento escolar dos alunos durante o período pandêmico da Covid-19. Para tal, ressaltamos que durante a transcrição das entrevistas novos elementos surgiram. Assim, de acordo com a pré-análise, constituímos as subcategorias para as discussões deste estudo.

4.1 As condições socioeconômicas das famílias

Nessa categoria, tratamos das condições socioeconômicas dos alunos e de suas famílias, dada a necessidade de analisarmos as dimensões que diretamente afetam os processos

educacionais. Assim, buscamos analisar os impactos do isolamento social sobre a manutenção dos empregos e as formas encontradas para a continuidade da renda das famílias dos alunos.

Foram inúmeros os desafios enfrentados pelas famílias para a manutenção da vida em meio à crise sanitária da saúde. Entre esses desafios estão os que envolvem os impactos na economia, que geraram inúmeros desempregos no Brasil. Albino, Pletsch e Silva (2020), pautados por diferentes estudos, destacam que a saúde e a educação estão atreladas à economia, mas que pensar em um retorno das atividades não essenciais em meio ao aumento do número de casos confirmados e de óbitos colocaria em risco a vida de vários cidadãos.

Nesse sentido, buscamos, por meio dos relatos dos familiares, compreender como as famílias foram afetadas pelas questões econômicas, que tendem a obstar a possibilidade de avanço em áreas que exigem recursos financeiros para seu estabelecimento, como cuidado com a saúde, terapias realizadas pelos alunos, alimentação, conforto pessoal, atividades de lazer possíveis nesse período, além de uma compreensão mais ampla sobre o sentido e a expectativa de vida gerada pelas famílias e pelos alunos nos locais onde moram (ANTUNES, 2020; SARAIVA; BARROS, 2020).

Tal questão é relevante porque incide diretamente na análise sobre a permanência ou perda de emprego e no vínculo com atividades remuneradas em pleno processo de isolamento social. Isso porque inúmeras foram as famílias que tiveram a perda ou a diminuição da renda familiar, resultando em considerável piora das condições de vida como um todo (WERNECK; CARVALHO, 2020).

Outra questão é a que envolve o recebimento do auxílio emergencial, possibilitado pelo governo federal e pelo governo municipal durante alguns meses no período das medidas sanitárias mais restritivas em razão da pandemia da Covid-19. Dado o baixo valor oferecido, houve também impactos diretos na qualidade de vida dos alunos (ANTUNES, 2020).

4.1.1 O desemprego e a diminuição da renda familiar

Em relação às contradições e aos desafios enfrentados pelas famílias no período pandêmico provocado pela Covid-19, o responsável pelo aluno Joaquim relatou:

Eu fiquei desempregado [...] estava trabalhando de carteira assinada, aí me mandaram embora. No momento, eu estou fazendo um serviço por fora, mas não é de carteira assinada; devido à pandemia, eu fiquei desempregado. Muitas pessoas

que trabalhavam comigo também ficaram desempregadas, pois a firma fechou durante a pandemia e até hoje não reabriu. Como eu tenho outras profissões, voltei a trabalhar fazendo alguns serviços por fora. (Responsável pelo aluno Joaquim).

A partir dessa fala, destacamos dois trechos importantes: o primeiro é em relação ao alto índice de demissões, quando o responsável pelo aluno Joaquim diz: “eu fiquei desempregado [...] estava trabalhando de carteira assinada, aí me mandaram embora”. Isso demonstra que a família foi impactada pelo desemprego, tendo sido necessário seguir a rotina e o cumprimento com os compromissos mensais com a execução de atividades sem vínculo empregatício.

Já o segundo momento reafirma que outras famílias também passaram por esse mesmo processo: “muitas pessoas que trabalhavam comigo também ficaram desempregadas, pois a firma fechou durante a pandemia e até hoje não reabriu”. Os trechos destacados reforçam o já mencionado anteriormente no trabalho, em que os mais pobres se viram sob as incertezas de continuidade da vida, dados os diferentes contextos sociais e a gravidade da doença da Covid-19, o que agudizou ainda mais as desigualdades sociais dos mais vulneráveis (WERNECK; CARVALHO, 2020).

Segundo Santos (2020, *s. p.*), no Brasil

[...] a pandemia opera como um analista privilegiado. Os cidadãos sabem agora o que está em causa. Haverá mais pandemias no futuro e provavelmente mais graves, e as políticas neoliberais continuarão a minar a capacidade do Estado para responder, e as populações estarão cada vez mais indefesas. Tal ciclo infernal só pode ser interrompido se se interromper o capitalismo.

Ao que parece, o fato de os responsáveis exercerem outras atividades profissionais indica a clara responsabilização do trabalhador por sua própria sobrevivência, a quem, de modo incisivo, o capital tende a culpabilizar quando não exerce outras atividades, tendo, por fim, de buscar caminhos próprios para se estabelecer na luta pela sobrevivência (SANTOS, 2020).

Nesse sentido, consideramos importante destacar as ações do governo, já pontuadas no Capítulo 1, para enfrentamento das questões sociais e econômicas vividas por grande parte da população brasileira, como o caso dos alunos participantes deste estudo, que, diante desse quadro de desemprego, foram diretamente impactados no que diz respeito à compra de medicamentos e alimentação, uma vez que as escolas também precisaram ser fechadas.

4.1.2 A precarização das condições de trabalho e os benefícios sociais de repasse de recursos financeiros para a manutenção da vida do trabalhador

Em 2020, entre os meses de abril e agosto, o governo federal pagou o auxílio emergencial, no valor de R\$ 600,00 mensais, às pessoas autônomas e/ou desempregadas, para tentar minimizar os impactos gerados no período pandêmico. Esse auxílio foi prorrogado por mais quatro meses e teve redução no valor, passando de R\$ 600,00 para R\$ 300,00 mensais. Contudo, segundo a reportagem de Jamile Racanicci e Marcelo Parreira no portal de notícias do *GI*,⁶⁶ houve irregularidades, apontadas pela Controladoria-Geral da União (CGU), que identificou o pagamento irregular a 1,8 milhão de pessoas não elegíveis, podendo chegar a quase R\$ 808,9 milhões. Esse foi um problema que impactou negativamente as famílias que tinham direito ao benefício, mas que, em razão das irregularidades, não conseguiram receber todas as parcelas. Cabe ressaltar que, segundo a reportagem, parte desse do valor foi devolvido à União.

Werneck e Carvalho (2020) apontam que a redução dos auxílios potencializou a questão da contaminação da Covid-19, pois houve aumento no deslocamento da classe trabalhadora, proveniente das precárias condições de vida. No entanto, de acordo com Antunes (2020), não foi somente a pandemia que agudizou essas questões sociais e econômicas, pois dados já registravam 12 milhões de pessoas desempregadas antes mesmo desse período.

No caso deste estudo, destacamos que no dia 26 de março de 2020 foi emitida no *site* oficial da Prefeitura de Duque de Caxias uma nota esclarecendo a concessão de um benefício por meio do aplicativo PicPay,⁶⁷ até o retorno das aulas. O prefeito Washington Reis sancionou uma lei, aprovada em sessão extraordinária na Câmara de Vereadores, garantindo um benefício⁶⁸

66 Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/auxilio-emergencial/noticia/2022/02/07/pagamento-irregular-do-auxilio-emergencial-de-r-300-pode-chegar-a-r-8089-milhoes-aponta-cgu.ghtml#:~:text=O%20governo%20federal%20pagou%20Aux%C3%ADlio,meio%20de%20cruzamento%20de%20dados>. Acesso em: 15 fev. 2022.

67 O PicPay é um aplicativo brasileiro criado por um grupo de pessoas do estado do Espírito Santo. O programa permite fazer compras e pagar contas com mais praticidade. Para *download* do aplicativo, é necessário que o celular tenha o sistema Android ou o IOS. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/PicPay#:~:text=O%20PicPay%20%C3%A9%20um%20aplicativo,cr%C3%A9dito%20ou%20valor%20de%20transfer%C3%Aancia>. Acesso em: 22 out. 2021.

68 Aplicativo criado pelo município de Duque de Caxias para transferência de recursos aos pais/responsáveis durante o período da pandemia. Apesar do valor prometido de R\$ 50,00, esse depósito foi realizado apenas uma vez, no mês de março de 2020, segundo relato da avó do aluno. Essa informação foi confirmada pelo *site* <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/27/maes-de-alunos-da-rede-publica-de-duque-de-caxias-rj-relatam-dificuldades-para-pagar-alimentacao-dos-filhos-sem-auxilio-merenda.ghtml>. Acesso em: 11 jul. 2020.

provisório e temporário de R\$ 50,00 por mês aos responsáveis na compra de gêneros alimentícios dos alunos da rede pública, enfatizando que esse poderia ser estendido por igual período, caso o recesso escolar fosse também estendido. Destacou ainda que o benefício poderia ser usado apenas para a compra de gêneros alimentícios e que os recursos transferidos e não gastos pelos responsáveis seriam revertidos ao programa específico de alimentação escolar da SME.

Nesse contexto, os responsáveis de Lauro reafirmam:

Para manter nossa renda, precisamos trabalhar [...] temos que trabalhar mesmo, vender o cloro, consertar os sapatos, fazer bolsas [...] tem que lutar, porque, se depender do governo, do município [...] até os R\$ 50,00 reais que a Prefeitura de Duque de Caxias prometeu, recebemos apenas uma vez. Com esse dinheiro, eu comprava os biscoitos dele, o Danone, as coisas dele [...] tudo é com a gente mesmo e com o Pai Celestial, o Senhor, que abençoa e dá saúde. Desde que eu cheguei do hospital, do primeiro dia até hoje, eu não descanso. Eu sou autônoma, pois ainda não consegui minha aposentadoria, estou com 59 anos de idade. Já o meu marido, conseguiu se aposentar e recebe um salário mínimo. (Responsáveis pelo aluno Lauro).

No entanto, a avó de Lauro relatou sua frustração em relação à promessa feita pelo prefeito, no que diz respeito à transferência do valor de R\$ 50,00 mensais, que deveria ser realizada por igual período de suspensão de aulas, alegando tê-lo recebido apenas uma vez. Isso claramente demonstra que esse valor é um auxílio que coopera com as despesas de casa. Essa realidade é um entrave para o atual momento, uma vez que muitas famílias dependem dessa ajuda para complementar a alimentação de seus filhos, principalmente em meio à atual crise econômica, que resultou os altos índices de desemprego.

Segundo os responsáveis de Lauro, uma vez que, mesmo após o enfrentamento da doença, a necessidade de alimentação e de dimensões básicas da vida não espera, os poucos recursos disponibilizados pela Prefeitura serviram apenas para atender a questões muito básicas, como a compra de biscoitos e outras guloseimas de que o aluno gosta.

Outro traço relevante são as idades dos responsáveis pelo aluno Lauro. O Brasil regido pelo neoliberalismo econômico nega ao trabalhador, após o estado de aposentadoria, a possibilidade de manutenção das condições pré-aposentadoria. Diante da obrigação de sobreviver com um salário mínimo sem reajustes em razão do congelamento de gastos na área da Previdência, ele se vê refém e obrigado a voltar ao exercício de outras atividades para a complementação de renda (SANTOS, 2020; ANTUNES, 2020).

O diálogo citado atesta a intensa luta pela vida diária, própria de uma relação subalternizada de trabalho, que, dado o estado do neoliberalismo atual, cada vez mais é presente nas dimensões de flexibilizações dos direitos trabalhistas e na precarização do trabalho, pela falta de vínculos, pelo sucateamento de direitos, pela falta de formação do

trabalhador e, de modo geral, de esclarecimento do significado do mundo do trabalho e da representação do trabalho como formativo, promotor de significação do próprio homem do estado de coisas a que está submetido.

Conforme Santos (2020, *s. p.*):

Na presente crise humanitária, os governos de extrema-direita ou de direita neoliberal falharam mais do que os outros na luta contra a pandemia. Ocultaram informação, desprestigiaram a comunidade científica, minimizaram os efeitos potenciais da pandemia, utilizaram a crise humanitária para chicana política. Sob o pretexto de salvar a economia, correram riscos irresponsáveis pelos quais, esperamos, serão responsabilizados.

Tal aspecto, que pode ser percebido na fala do autor, pode ser percebido também na fala dos responsáveis pela aluna Maria, que relatam de modo muito sensibilizador a organização familiar em busca de meios para não deixar a aluna sem comer coisas do dia a dia comuns para ela.

Conseguimos manter as coisinhas de Maria, até porque não pode faltar os biscoitos dela, as frutas [...] ela adora um Danone [...] como estamos há mais tempo em casa devido à pandemia, também estamos tendo mais gastos. Graças a Deus eu continuo trabalhando, até penso em pedir para sair para dar mais atenção à Maria, pois eu já trabalho há muitos anos. (Responsáveis pela aluna Maria).

Também os responsáveis da aluna Maria indicam um dado já verificado, referente ao fato de que o isolamento social e a necessidade de permanência em suas próprias casas provocam, obviamente, mais gastos cotidianos.

Podemos perceber com clareza que o estreitamento das possibilidades de aquisição de renda e trabalho foi cada vez mais o divisor de águas para demonstrar como a sociedade brasileira está sujeita a condições precárias de trabalho e sobrevivência. Isso revela as profundas distâncias entre os indivíduos mais ricos e os mais pobres, aqueles com uma formação que lhes permite o acesso a trabalhos mais especializados e com o reconhecimento que condiz com a carga horária, condições de renda e outras dimensões.

Santos (2020, *s. p.*) afirma que:

As pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências. As respostas que os Estados estão a dar à crise variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável.

Sobre tal aspecto, acerca do neoliberalismo econômico, apresentado pelo autor, os discursos anteriores indicam múltiplas demandas econômicas das famílias, provocando em mim, como pesquisadora, a busca de quais são as principais dificuldades das famílias para a manutenção de vida, como alimentação, despesas básicas, compra de medicações, entre outras.

Com isso, nesse aspecto, os responsáveis do aluno Joaquim relataram que:

Tínhamos muito medo no início, pois ninguém sabia o que era essa doença da Covid-19. Então, ficamos em casa por um período gastando a economia que tinha, até as coisas melhorarem um pouco. Graças a Deus, conseguimos manter nossa alimentação e as coisas que sempre foram comuns em nosso dia a dia. (Responsáveis pelo aluno Joaquim).

Desse modo, os responsáveis pelo aluno Joaquim conseguiram, com o gasto de economias poupadas, manter o básico na alimentação familiar. Diante de tais condições de escassez/fragilidade econômica, Santos (2020) aponta a crueldade insistente de certo tipo de “darwinismo social”, que negligencia as necessidades dos mais pobres e mantém os privilégios dos mais ricos. Nesse sentido, o autor (SANTOS, 2020, *s. p.*) destaca:

[...] eliminação de parte das populações que já não interessam à economia, nem como trabalhadores nem como consumidores, ou seja, populações descartáveis como se a economia pudesse prosperar sobre uma pilha de cadáveres ou de corpos desprovidos de qualquer rendimento. Os exemplos mais marcantes são a Inglaterra, os EUA, o Brasil, a Índia, as Filipinas e a Tailândia.

A partir do pensamento do autor, é possível perceber a manutenção da marginalidade econômica, social e cultural, que, reproduzida em moldes acentuados durante a pandemia da Covid-19, provocou milhares de mortes e, ao mesmo tempo, desemprego, desigualdade no acesso à educação, à saúde, à moradia digna e ao trabalho.

Não por acaso, as famílias apresentaram vários traços de insegurança no que se refere a como iriam se manter e dar condições dignas de vida para seus próprios filhos. No caso dos responsáveis pelo aluno Lauro, isso foi relatado da seguinte maneira:

Chegamos a ficar um pouco com medo, porque os remédios do Lauro não estavam vindo [...] tivemos que comprar os remédios dele à parte [...] além das frutas, verduras, mas não passamos necessidades [...] a alimentação dele sempre foi muito regrada. A mãe dele também paga a pensão dele no valor de R\$ 300,00 para a feira do mês [...]. (Responsáveis pelo aluno Lauro).

Para os responsáveis pelo aluno Lauro, o impacto foi ainda maior, por causa do não envio, pelo governo, dos remédios dele. Com a compra dos remédios e os altos custos para

manutenção dessa medicação, tem sido um desafio manter uma boa alimentação diversificada, com frutas e legumes, em meio a toda a escassez de renda.

Os responsáveis por Maria reafirmam essa problemática, ao destacarem:

Toda vez que vamos ao mercado, é tudo muito caro, mas procuramos deixar as outras coisas de lado, para manter o básico da alimentação. Depois que tivemos essa doença, precisamos nos alimentar bem [...] precisamos estar com a imunidade boa, por isso tomamos muita vitamina C, muito Redoxon [...] também dou para a Maria (Responsáveis pela aluna Maria).

Desse modo, também há percepções das dificuldades quanto à manutenção da alimentação básica e diversificada, uma vez que o aumento dos custos de vida não vem acompanhado do aumento de renda e da valorização monetária, o que indica preocupações por parte da família.

De modo geral, todas as famílias verbalizaram suas preocupações, no atual estágio de desvalorização da mão de obra do trabalhador, com desemprego, repasse direto aos mais pobres do aumento dos impostos relativos à alimentação, além da dificuldade na busca de outras rendas, antes possíveis. Isso demonstra que há uma série de variáveis que implicam aquilo que evidenciamos durante a pesquisa.

Nesse processo, buscamos compreender os desdobramentos dos auxílios emergenciais, nas esferas federal, estadual e municipal. No entanto, os trechos das falas transcritas revelam que não houve transparência:

Quando surgiram comentários sobre o PicPay, nós pensamos que era pelo Rio de Janeiro [...] achamos que em Duque de Caxias os alunos não tinham direito. (Responsáveis pelo aluno Joaquim).

Não estamos recebendo nenhum auxílio, até o remédio está em falta [...] na clínica, ele não consegue ficar, e as especialistas também não conseguem mantê-lo lá. Elas ficaram de vir aqui fazer um atendimento, mas alegaram que não tinha transporte. Ele tem uma psiquiatra que deixa a receita lá no posto, e a gente compra o remédio. Eu já tentei tirar o Risperidona e o Amplictil, mas ele não dorme, fica desorientado, muito agressivo. Ele fica tão desorientado que não conseguimos conter ele [...] se com o remédio já é difícil, imagina sem [...] infelizmente, não conseguimos mais tirar essa medicação dele. (Responsáveis pelo aluno Lauro).

Não consegui receber esses auxílios, porque tenho a carteira assinada, por isso eu quero sair do serviço, porque só depois que meu CPF não constar mais que eu trabalho, que ela terá direito a receber. O PicPay, eu não consegui pegar, eu tentei, mas não consegui [...] nunca conseguimos ter auxílio do governo. (Responsáveis pela aluna Maria).

Fica claro que, assim como os responsáveis pelos alunos Joaquim, Lauro e Maria, todos foram profundamente negligenciados, apesar de seus filhos serem sujeitos de direitos, com quadros de vulnerabilidade social e de deficiência comprovados, devendo, portanto, ser prioritários em termos de políticas públicas de assistência social e educacional.

Nesse sentido, a falta de envio direto de tais recursos como substitutos da merenda escolar, que deixou de ser distribuída, obrigou que essas famílias buscassem comprar alimentos e remédios com os poucos recursos que lhes haviam sobrado, após os profundos impactos gerados pela pandemia.

Segundo Santos (2020, *s. p.*), existem três princípios de “regulação da sociedade moderna”:

[...] o Estado, o mercado e a comunidade. Nos últimos quarenta anos foi dada prioridade absoluta ao princípio do mercado em detrimento do Estado e da comunidade. A privatização dos bens sociais colectivos, tais como a saúde, a educação, a água canalizada, a electricidade, os serviços de correios e telecomunicações e a segurança social, foi apenas a manifestação mais visível da prioridade dada à mercantilização da vida colectiva.

Essa relação entre a existência de direitos fundamentais e seu não estabelecimento é um traço presente em um Estado que, apesar de ter o dever de garantir o direito a vida, saúde, educação, moradia, segurança, saneamento básico, entre tantos outros direitos fundamentais para a criança e o adolescente, invisibiliza-os a tais alunos, alegando estarem em suas famílias, já contempladas por possíveis vínculos empregatícios.

Logo, as famílias ficam sujeitas a buscar a reclamação de seus direitos e, de igual modo, ficam impedidas por inúmeros fatores, entre eles a burocracia, que o próprio sistema judicial enfrenta, quando o alvo dos questionamentos é, como nesse caso, a prefeitura de um município que pertence ao estado do Rio de Janeiro.

4.2 As condições de saúde dos alunos e das famílias

Para a discussão dessa categoria de análise, retomamos o que foi elaborado no item 1.1 desta dissertação, em torno dos aspectos da crise sanitária mundial em razão da doença da Covid-19. Inicialmente, os estudos já apontavam que os sintomas poderiam variar de um simples resfriado a uma síndrome gripal aguda, e que as formas de transmissão conhecidas se davam por

meio do contato físico com uma pessoa doente, por gotículas de saliva e compartilhamento de objetos. Assim, para tentar conter a disseminação da doença, o MS orientou a população sobre distanciamento social, higiene das mãos e uso de máscaras como medidas da profilaxia utilizada em todo o mundo, pois ainda não havia a produção de vacinas.

Diante disso, os discursos dos entrevistados demonstram que os impactos ultrapassaram as condições sociais e econômicas. O período foi marcado pelo alto índice de desemprego, o que, em decorrência disso, gerou diferentes impactos à saúde, em razão da vulnerabilidade social dessas famílias durante o isolamento social (WERNECK; CARVALHO, 2020).

Conforme Souza e Dainez (2020, p. 2), com base nos autores Chomsky (2020) e Santos (2020), “na resposta à crise humanitária, manifesta-se, ainda, o caráter seletivo das políticas públicas. Define-se, inclusive, aquele que é considerado apto a viver”. Assim, em meio ao desconhecimento da doença da Covid-19, estiveram presentes as questões políticas da extrema direita e da direita hiperneoliberal, que tentaram ocultar os verdadeiros impactos na saúde dos brasileiros, pautadas por discursos ideológicos e de flexibilização da quarentena em prol da retomada da economia, elevando de maneira progressiva o número de óbitos (SANTOS, 2020).

4.2.1 Adoecimento por Covid-19

A partir dos discursos apresentados nas entrevistas, podemos observar que houve casos de contaminação pelo coronavírus (Covid-19) nas famílias dos alunos ou em pessoas próximas, mas que eles não foram contaminados pelo vírus. As falas dos responsáveis do aluno Lauro e as dos responsáveis da aluna Maria representam o drama vivenciado por muitas famílias nesse período, como podemos observar nos diálogos:

Minha tia morreu de Covid-19. [...] a família toda lá ficou doente, meus primos; um deles internou, mas conseguiu escapar. Apenas essa tia veio a óbito. Na minha família, bem próximo, foi o meu filho [...] a família dele inteira pegou, as crianças, todos eles. Na época, fiquei mais de três meses sem ver eles, foi ano passado isso [2020]. E, agora, ele pegou de novo essa segunda cepa aí, porque ele é policial e trabalha na rua em contato com outras pessoas, ele pegou de novo [...] estava quase no mês para eu fazer a cirurgia de vesícula, ele pegou. Eu poderia ter pego dele talvez, se eu tivesse mais contato com ele. (Responsáveis pelo aluno Lauro).

Então, durante a pandemia, eu fiquei isolada dentro da minha casa com a minha família, meu esposo e as minhas duas filhas. A gente ficou isolado dentro de casa, e eu só falava com meu pai e com minha mãe por telefone. Sendo que eles não acreditavam muito nessa doença e continuaram a vida normal, saindo, muitas vezes não usavam

máscara. A minha mãe ficava muito em casa, mas, como ela tinha uma pessoa dentro de casa para poder fazer as coisas para ela, tudo indica que foi essa pessoa que estava contaminada e levou o vírus para dentro da casa dela e que contaminou meu pai. Essa pessoa lá no ano passado [2020], no tempo que meu pai faleceu, estava doente e não sabia que estava com a doença. (Responsáveis pela aluna Maria).

No primeiro relato, dos responsáveis pelo aluno Lauro, parte de sua família foi contaminada pela Covid-19, pois, diante das atividades laborais essenciais, o nível de contágio foi agravado, e com isso houve a contaminação de parte da família. Fica claro que, com o contágio mais disseminado na família, mesmo entre pessoas que não residem na mesma casa, o índice de contaminação aumentou, mas não afetou o aluno Lauro.

Já no segundo relato, destacamos que os responsáveis pela aluna Maria também tiveram o cuidado necessário para que não houvesse o contágio pelo novo coronavírus, e que, apesar do distanciamento social, tem se tornado angustiante o fato de que muitas pessoas que se aproximam não sabem do contágio da doença, como relatado em suas falas. Portanto, não ser contaminado não envolve apenas o cuidado, mas uma condição a que todos estejam sujeitos. A responsável por Maria ainda complementa que:

Uma semana antes do meu pai falecer (em maio do ano passado), eu entrei de férias no trabalho. Fiquei dentro de casa o tempo todo, eu só falava com eles por telefone. O meu pai estava altamente contaminado e ninguém sabia, nem ele sabia que estava com essa doença. Ele contaminou a família inteira. Todos foram contaminados. Com dois dias, ele teve que ser internado, era uma sexta-feira, quando foi na segunda-feira à noite, ele faleceu. Eu tive que fazer o exame e deu positivo. Aí, eu me isolei num quarto, sozinha dentro de casa, tomei aqueles remédios todos [...]. A família toda se isolou, todo mundo tomou aqueles remédios todos, foi horrível. Passamos por uma situação horrível com a perda do meu pai. Sendo que, quando ele me chamou para eu ir lá, eu não sabia que ele estava doente, eu que cuidei dele, fiquei com ele lá. É muito dolorido. Eu sofro até hoje, choro todos os dias. Sem contar que a gente, quando pega essa doença, fica umas sequelas. Tem dia que a pessoa está bem, tem dia que não está, tem dia que sente dores terríveis no corpo, dores nas costas, é horrível, é um sentimento horrível. (Responsáveis pela aluna Maria).

Segundo a responsável por Maria, ela e sua família estiveram com o pai antes de saberem que ele havia se contaminado com a Covid-19. No relato: “[...] meu pai estava altamente contaminado e ninguém sabia, nem ele sabia que estava com essa doença. Ele contaminou a família inteira. Todos foram contaminados”. O relato traz consigo profundo sentimento de luto, perda e tristeza, pelo fato de que pessoas da família vieram a óbito, e, somado à dificuldade na realização de exames diagnósticos, o quadro de alguns foi acentuado e gerou problemas definitivos. De acordo com Werneck e Carvalho (2020), a falta de testagem pode ter causado subnotificação dos casos. Dadas as rápidas transmissão e mortes

pela doença, o número de óbitos pode ter sido muito maior do que o divulgado. Assim, esse relato não apenas indica que houve luto, mas revela também como a fragilidade econômica impacta diretamente o acesso aos dispositivos de saúde, o que, nesse caso, envolveu a detecção precoce, ou em tempo adequado, da doença.

Em contrapartida, os responsáveis pelo aluno Joaquim relataram que: “Até o momento, não houve casos de Covid-19. No quintal que a gente mora, ninguém teve ainda. Já teve alguns casos na rua, mas não no quintal, não teve nenhum caso ainda não” (Responsáveis pelo aluno Joaquim).

A partir do relato dos responsáveis pelo aluno Joaquim, percebemos o cuidado que sua família e vizinhos próximos tiveram diante do alarmante quadro de contaminação. Cabe ressaltar que o distanciamento social foi uma das estratégias fundamentais diante de variantes do novo coronavírus que surgiram com mutações genéticas do próprio vírus, aumentando o risco de contágio e, de igual modo, seus resultados em sintomas e possibilidades de óbitos.

Logo, fica evidente nos relatos dos responsáveis pelos alunos que há uma consciência plena sobre os riscos causados pelo novo coronavírus e que, portanto, os impactos diretos têm tamanha relevância e indicam a necessidade de esses alunos ficarem resguardados em suas residências.

Considerando os casos confirmados de Covid-19 em pessoas próximas da família, buscamos compreender se as famílias necessitaram de atendimento hospitalar ou até mesmo de internação, por essa ou por outras doenças. Os responsáveis de Joaquim relataram:

No momento, ainda não precisamos. Ele tem até um dente para extrair, eu estava correndo atrás de um dentista. Consegui, mas, na época que eu consegui, essa pandemia estava na alta aqui no Rio de Janeiro [...] aí eu cancelei isso também, não levei, porque o risco no hospital era muito grande dele vir a pegar a doença, aí eu fiquei com medo, então eu resolvi não levar e esperar mais um pouco. Porque até no momento ele não sentiu dor. Aí, eu estou esperando mais um pouco, para ver se ele consegue tomar essa vacina, ver se essa vacina chega até ele, para eu poder correr atrás e tratar dele melhor. (Responsáveis pelo aluno Joaquim).

De acordo com os responsáveis pelo aluno Joaquim, apesar da necessidade de tratamento odontológico, pesou na decisão e busca desse profissional o fato de que uma simples extração dentária ou tratamento poderiam gerar um quadro infeccioso, havendo, conseqüentemente, possibilidades de contaminação pela Covid-19.

Pela simples narrativa, a resolução tomada pelos responsáveis pelo aluno Joaquim demonstra que parte da sociedade se viu obrigada a tomar decisões em uma escala de prioridade todo o tempo, cotidianamente regrada pelo bom senso. Nesse sentido, decisões

rotineiras, antes apropriadas no cotidiano de toda uma sociedade, tornaram-se objeto de preocupação/reflexão e, dessa maneira, foram adotadas outras posturas.

Isso demonstra que, no aspecto subjetivo, toda uma mudança ocorreu na dinâmica de socialização dos indivíduos, afetando, assim, as condições de trabalho e renda, moradia, apropriação dos espaços, lugares e territórios, o que, não apenas em relação aos espaços públicos, fez das condições privadas de vida uma intensa busca de sobrevivência. Segundo o MS, as ações restritivas no Brasil estiveram sob a responsabilidade das autoridades de cada estado, com vistas à redução do contágio e da contaminação da Covid-19. A partir dessas ações, muitas pessoas puderam dar continuidade ao trabalho no formato *home office*, mas nem todos tiveram a mesma oportunidade, por essa ser uma ação inerente à área em que cada um exerce suas atividades laborais, como também por estar atrelada às ações que cada estado promoveu para a redução dos casos.

Nesse contexto, os responsáveis pelo aluno Lauro trouxeram outro elemento que foi recorrente nas famílias brasileiras, ou seja, a contaminação pela Covid-19 de parentes próximos e a necessidade de tratamento para outras doenças em meio ao período pandêmico. Assim, a responsável relatou que poderia ter sido contaminada, se tivesse tido mais contato com o filho, que por duas vezes testou positivo para a doença, como relatado por ela no seguinte trecho: “meu filho [...] a família dele inteira pegou, as crianças [...] ele pegou de novo essa segunda cepa aí, porque ele é policial e trabalha na rua [...] estava quase no mês para eu fazer a cirurgia de vesícula, ele pegou”. Esse dado retrata que, por causa da profissão, muitos trabalhadores estiveram expostos à doença, por não terem como se manter em casa durante o isolamento social, colocando em risco a vida dos próprios familiares. Essa condição afetou diretamente muitas cirurgias eletivas e de baixa urgência, que foram canceladas e reagendadas para outro momento, mas, no caso da responsável por Lauro, foi diferente, uma vez que, por se tratar de uma operação de vesícula, toda uma conjuntura de decisões teve de ser tomada.

Desse modo, destacamos que em todo o mundo, desde o início da pandemia, em especial no Brasil, o número de óbitos aumentou consideravelmente, e isso atingiu de alguma forma os familiares e/ou pessoas próximas contaminadas pelo coronavírus, como podemos observar nos relatos a seguir: “Uma tia morreu em decorrência desse corona, mas ela era lá do Nordeste. Aqui, nenhum conhecido, parente, chegou a pegar a doença. Essa tia tinha 80 anos; ela foi internada e precisou ser intubada, mas não resistiu e veio a óbito” (Responsáveis pelo aluno Joaquim); “A esposa do meu tio morreu com 69 anos de idade; foi depois que pegou a Covid-19, ela já estava com problemas de saúde [...] e utilizava marcapasso” (Responsáveis pelo aluno Lauro); “Meu pai faleceu por conta da Covid-19” (Responsáveis pela aluna Maria).

A partir das falas anteriores, fica claro que todas as famílias foram, direta ou indiretamente, impactadas pela morte de familiares durante o período pandêmico, e, como relatado, esse impacto atinge a todos, especialmente os alunos, que ouvem falar e/ou evidenciam mais de perto a perda.

Estudos do IRM (INSTITUTO RODRIGUES MENDES, 2020) apontam que, por causa do isolamento, houve um aumento no quadro de ansiedade das pessoas que tiveram a interrupção de seus tratamentos. Com isso, apresentamos a seguir os relatos dos responsáveis sobre os efeitos, evidenciados nesse período, das medidas sanitárias na vida dos alunos. Para tal, retomamos a Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012, *s. p.*), que define o TEA como “uma síndrome clínica caracterizada por [...] padrões restritivos e repetitivos de comportamentos; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados”.

Durante o processo de análise das transcrições dos áudios das entrevistas, foram observadas algumas semelhanças entre os relatos dos responsáveis sobre as condições que envolvem o isolamento social de maneira adequada e segura, como também sobre os aspectos resultantes da quebra de rotina dos alunos.

4.2.2 Os efeitos das medidas sanitárias na vida dos alunos

Conseguimos fazer o isolamento social e saímos de casa somente quando necessário. A consulta médica que ele tem, estou indo sem levar ele [...]. Lá, eu explico a situação do porquê ele está em casa, aí eles passam a medicação e a gente vai dando, entendeu? Estou saindo o mínimo possível com ele de casa, porque ele tem esse probleminha de bronquite e asma. Então, estou evitando o máximo dele vir a pegar essa doença. E, graças a Deus, em relação à saúde, ele está muito bem, não está sendo necessário levar ele ao médico de rotina, terapia, [...] nada. Por enquanto, os atendimentos da terapia foram cancelados, e, até chegada da vacina, eu pretendo fazer assim. (Responsáveis pelo aluno Joaquim).

Diante do relato dos responsáveis pelo aluno Joaquim, há um consenso familiar de que, em relação a todas as atividades de rotina, médicas e terapêuticas, apesar de necessárias ao bom desenvolvimento do aluno, nesse momento de isolamento provocado pela Covid-19 a permanência contínua em casa é o mais adequado. Tal decisão parte do princípio de que a manutenção do cuidado com a vida está acima de outras prioridades, sendo esse um indicativo de que a família tem consciência da importância do isolamento nesse momento.

Nessa mesma perspectiva, os responsáveis pelo aluno Lauro afirmam que:

Não conseguimos fazer o isolamento pelo fato dele ser autista, praticamente todos os dias tivemos que sair com ele, para andar na rua. Lógico que ele não vai para aglomeração, mas às vezes precisamos pegar um ônibus que esteja vazio e com ar condicionado, para ir para um lugar mais distante, uma viagem um pouco mais longa, para acalmar ele. Ele tem estado muito agitado, nervoso, dormindo tarde, mudou os horários todos. Então, quando ele ia para a escola e voltava, era uma atividade [...] e ele agora não está podendo fazer mais nada, isso interferiu muito no comportamento dele. Tem dia que ele está muito agitado, querendo ir para a rua, e tem dia que ele está super calmo, bem tranquilo, fazendo as mesmas coisas, que é ir para o celular, ligar a televisão para assistir os mesmos desenhos, como o *Madagascar*. Essa pandemia afetou bastante o comportamento dele. (Responsáveis pelo aluno Lauro).

Analisando os relatos de maneira diferente, com relação ao do responsável pelo aluno Joaquim, é possível perceber outras perspectivas. Os responsáveis pelo aluno Lauro apresentam um quadro de alteração no comportamento do estudante, que, diante da brusca mudança de rotina diária e da impossibilidade de ir à escola, provocou nele uma mudança muito grande de humor, respostas aos tratamentos médicos e fins terapêuticos; portanto, um desafio no atual momento. Certamente por isso que os responsáveis afirmaram, com todo o cuidado necessário, fazerem alguns passeios e buscarem alternativas para que algum tipo de rotina fosse estabelecido, sendo isso evidenciado no trecho: “às vezes precisamos pegar um ônibus que esteja vazio e com ar condicionado, para ir para um lugar mais distante, uma viagem um pouco mais longa, para acalmar ele”.

Segundo os estudos do IRM (INSTITUTO RODRIGUES MENDES, 2020), os impactos inerentes ao isolamento social foram potencializados pela ausência de dados específicos em torno dos resultados da Covid-19 nas pessoas com deficiência, o que pode ter aumentado ainda mais a vulnerabilidade dos alunos, pois, na contramão de outros países, o Brasil não promoveu ações voltadas para uma flexibilização na quarentena quanto à continuidade dos tratamentos e à proteção das pessoas com deficiência. Desse modo, ficou a cargo dos responsáveis a busca de estratégias que pudessem auxiliar seus filhos.

Nesse contexto, os responsáveis pela aluna Maria afirmaram realizar algumas saídas de casa para atividades rotineiras e necessárias — claro, com todo o cuidado e distanciamento social possível. Eles ressaltam que:

[...] na medida do possível, a gente está fazendo o isolamento até hoje. Eu procuro não sair muito, só fico dentro de casa mesmo. Quando eu saio com a Maria, saio sempre de carro com ela, sendo que ela não sai do carro, só para ela distrair a cabecinha dela. Aonde a gente vai de carro, leva ela [...] ela fica no carro junto com meu esposo, aí eu vou resolver as coisas, vou no mercado [...] ela fica no estacionamento com ele dentro do carro, com a janela aberta [...] para ela poder sair só um pouco de casa, mas ela não tem contato com ninguém [...] a gente faz assim. (Responsáveis pela aluna Maria).

De modo geral, identificamos que o isolamento social, para essas famílias, demandou maior cuidado e a busca de alternativas diárias, para que fossem minimizados os impactos no comportamento de seus filhos.

Redig e Mascaro (2020) pontuam que a problemática é aprofundada quando os direitos dos indivíduos não são garantidos, em especial os dos alunos com necessidades específicas. Desse modo, o momento requer da sociedade uma reflexão sobre os desdobramentos vividos no período pelos alunos que tenha como escopo uma educação na perspectiva da educação inclusiva.

Assim, ao considerarmos a importância da relação com o outro em sociedade, destacamos que sua impossibilidade, por causa do isolamento social, afetou de diferentes formas a vida dos alunos. Segundo os relatos dos entrevistados, com o fechamento das escolas, em março de 2020, os alunos apresentaram muitas alterações de comportamento. Os responsáveis pelo aluno Joaquim, por exemplo, demonstraram-se entusiasmados e afirmaram que:

Ele não teve alteração [...] estamos fazendo o máximo de atividades que dá para fazer com ele, para que ele não sinta muita falta da escola. Colocamos ele para pintar, desenhar, montar quebra-cabeça [...] fazemos várias atividades. Tem dia que ele pega a mochila e o caderno para ir para a escola, como ele fazia antes da pandemia. (Responsáveis pelo aluno Joaquim).

Essa é uma narrativa que envolve a tentativa de manter certa normalidade, com a realização de atividades escolares dentro de casa, como desenhar, pintar, jogos, entre outras. Nessa correlação entre conteúdos curriculares, a rotina diária e a tentativa de manter o desenvolvimento de seus filhos, todo o esforço se deu no sentido de evitar mais perdas durante esse período pandêmico.

Contudo, no caso do aluno Lauro, foi bem diferente. A responsável por ele afirma:

Ele ficou muito ocioso [...] ele já sabe que não vai sair, aí ele fica dormindo, triste, procurando o que fazer. Aqui em casa, eu tinha alguns quadros com a foto das crianças e um relógio na parede da cozinha [...] a única coisa que sobrou na parede da cozinha foi meu relógio. O resto, ele tirou tudo, queria quebrar tudo [...] não queria nem tomar o remédio dele [...]. Ele me deu um empurrão que eu quase quebrei o braço, fiquei com um hematoma muito feio no braço, foi bem difícil. Para deixá-lo mais calmo, tive que levá-lo para fazer um passeio em Campo Grande [bairro do Rio de Janeiro]; fomos e voltamos de ônibus. Eu só tinha um mês de operada, fui, mesmo sem poder ir, mas tive que ir. Quando voltamos, ele estava bem, estável, tranquilo, quase sempre tenho que sair com ele. Ele regrediu muito, não quer mais tomar banho, normalmente ele acorda para tomar banho, escovar os dentes, mas não está fazendo isso mais, essa dinâmica dele mudou. Essa pandemia prejudicou muito. (Responsáveis pelo aluno Lauro).

A partir do relato dos responsáveis pelo aluno Lauro, percebemos que os impactos gerados pela quebra de rotina durante o período levaram o aluno a seu limite, demonstrando sua insatisfação por meio de atitudes em que quase ocasionou um acidente, evidenciado no seguinte trecho por sua responsável: “ele me deu um empurrão que eu quase quebrei o braço, fiquei com um hematoma muito feio no braço, foi bem difícil”.

O distanciamento social dos alunos provocou uma série de desdobramentos, como os narrados pelos pais/responsáveis, que envolvem alteração de humor, ansiedade, irritabilidade, resistência às solicitações, entre outros. Para Souza e Dainez (2020, p. 9), “[...] é a situação social da criança que contingencia a vivência e o modo de significar o lugar de aluno nas condições de isolamento”. Dessa mesma forma, a responsável pela aluna Maria relatou que a quebra da rotina também afetou a vida diária dela: “[...] ela gosta muito de sair, e isso fez muita falta para ela, faz até hoje. Ela é meio preguiçosa, quando a gente pega as apostilas para fazer o dever, é uma luta muito grande. A gente fica insistindo, insistindo, aí ela se irrita e não faz. Tem que ser como ela quer e na hora que ela quer” (Responsáveis pela aluna Maria).

Tais impactos podem ser analisados à luz de teorias sócio-histórico-culturais e políticas, que também fazem pontes com áreas da sociologia, da antropologia, da psicologia e do desenvolvimento do humano. Segundo Dainez (2017, p. 2), “por meio da mediação social, o indivíduo se apropria da cultura — produção e produto da história dos homens —, e se constitui enquanto pessoa partícipe do desenvolvimento cultural”. Assim, assumindo que a constituição e o desenvolvimento do sujeito se dão no entrelaçamento de suas relações sociais, podemos considerar que, quando há restrições como essas, há também um esvaziamento de possibilidades de desenvolvimento.

Em continuidade ao relato anterior, os responsáveis por Lauro afirmam:

Atualmente, a escola, na nossa opinião, é o que está mais fazendo falta a ele. Aquele negócio de ir e voltar, ver as crianças, sair e voltar, estava fazendo muito bem a ele. Era um contato que ele aceitava, ele aceitava abraçar você, beijar você, ficar perto das crianças, entrar na escola, sair da escola, pegar um ônibus para vir para casa [...] quando uma pessoa quer falar comigo aqui na rua, ele já vem me puxando para dentro de casa. Ele não está gostando de gente, não, porque ele está muito fechado aqui, por causa desse negócio de Covid. O seu trabalho com ele na escola ajudava muito na questão da socialização [...] isso estava dando direção a ele, estava sendo bom para ele. A pandemia cortou esse trabalho, e ele regrediu bastante. (Responsáveis pelo aluno Lauro).

Lauro voltou a ter um enfrentamento proveniente das relações com outras pessoas, percebido no trecho da fala de seus responsáveis: “ele não está gostando de gente, não”. Para a família, a rotina gerada pela escola durante o período presencial era um estímulo e uma

atividade terapêutica em si, e, durante esse período de isolamento, houve um processo profundamente regressivo do aluno.

Esse apontamento reitera a importância das relações sociais, entretecidas pelos indivíduos no decorrer da vida. Assim, ainda que o aluno tenha as experiências no convívio com a família, é por meio das relações com o outro, nesse caso os alunos da escola, que ele transforma e é transformado, uma vez que, segundo Vigotski (2000), o homem é um ser histórico e social.

Para Vigotski (VINHA; WELCMAN, 2010, p. 687), “a vivência consiste num conceito que nos permite, na análise das regras do desenvolvimento do caráter, estudar o papel e a influência do meio no desenvolvimento psíquico da criança”. Nesse sentido, podemos perceber que o rompimento das relações estabelecidas dentro do ambiente escolar impactou culturalmente o modo como o outro se estabelece em suas relações, uma vez que estas fortalecem os laços intersubjetivos, que significam os sujeitos e os constituem como identidade única.

Ainda sobre a identificação do mapeamento das rotinas diárias dos alunos, buscamos analisar se houve a necessidade de realização de algum tipo de atendimento médico ou terapêutico no período da pandemia da Covid-19. Assim, os responsáveis por Joaquim afirmaram: “Não, não teve. O que tem é de rotina, [...] aí eu estou indo, estou passando para o médico a situação de como ele está, e ele passa a medicação. Eu compro o remédio, e a gente continua dando a ele” (Responsáveis pelo aluno Joaquim).

De acordo com os responsáveis pelo aluno Joaquim, há toda uma relação muito bem construída com seu médico, que faz com que não haja necessidade de sua ida até um consultório para a realização de consultas rotineiras.

Os responsáveis por Lauro destacaram que ele não recebe ajuda. Essa aproximação não existe em relação ao aluno, uma vez que somente eu, como professora, faço as pontes e me preocupa: “Até hoje, ninguém veio saber dele; de vez em quando ligam, mas só para dar a receita para pegarmos o remédio e pronto. Ninguém se importa tanto não [...] a única pessoa que se importa e liga pra gente é você, Roberta [...] só você lembra dele” (Responsáveis pelo aluno Lauro).

Essa postura indica a fragilidade no atendimento das terapias e no acompanhamento do médico de rotina em torno do comportamento do aluno, em especial nesse período. Isso revela a necessidade de estudos e formações, para que o trabalho seja realizado em conjunto, pois os indivíduos necessitam de apoio e atendimento especializado, que atenda às suas demandas pessoais.

Já Maria não precisou de tratamento mais específico após a perda do avô. Segundo seus responsáveis:

Ela parece não compreender muito essas coisas [...] para ela é bem diferente. De vez em quando, eu pego o celular e fico olhando as fotos do meu pai, e choro muito, aí ela fica me observando, como se quisesse dizer: não chora, mãe. Eu falo com ela: olha o vovô, filha [...] aí ela olha e lembra dele [...] ela fica me olhando com pena, tentando de alguma forma pedir para que eu não chore. (Responsáveis pela aluna Maria).

Desse modo, há, sim, uma compreensão do que ela tem vivido com a perda do avô, sendo sua percepção aguçada diante da perda familiar vivida. Assim, a fragilidade da aluna Maria diante da perda do avô soma-se a todo um quadro de impactos que o isolamento social gerou.

Portanto, diante de tantas fragilidades e da ausência do governo na implementação de ações para suporte emocional dos alunos e de suas famílias durante a pandemia, trazemos a seguir os relatos dos responsáveis sobre as condições para a continuidade dos estudos no período pandêmico, a partir da proposição do ensino remoto.

4.3 A proposição do ensino remoto: realização das atividades pedagógicas encaminhadas por WhatsApp

Para discussão dessa categoria de análise, retomamos o que também já foi pontuado nos Capítulos 1 e 2 desta dissertação sobre os retrocessos e as perdas de direitos, que atravessaram a educação no Brasil; o desenvolvimento do aluno com TEA; e o papel das tecnologias no ensino remoto.

O período da pandemia, em 2020, foi marcado pela desinformação, principalmente por parte dos apoiadores do presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, que, na tentativa de minimizar a gravidade da doença, compartilharam informações falsas em prol de um discurso político, que tumultuou as ações protetivas do MS. Em meio a isso, o ministro da Educação à época, Abraham Weintraub, também foi alvo de várias polêmicas, pois deixou a cargo dos estados e municípios as ações a serem tomadas em meio à crise para continuidade do ensino.

Nesse contexto, o ensino remoto foi pensado como estratégia para manter o ano letivo de 2020. No entanto, nossas análises das condições sociais e econômicas, discutidas nas categorias anteriores, apontam para a necessidade de compreendermos as formas do acesso a equipamentos eletrônicos, internet e aplicativos específicos a serem utilizados no apoio aos alunos, o acompanhamento familiar com o uso desses instrumentos tecnológicos, além de todo o aparato necessário para que houvesse um espaço-tempo adequado para que os alunos

realizassem algumas atividades e, por fim, para que mantivessem vínculos comigo, professora da turma, e com a escola.

4.3.1 Acesso aos ambientes virtuais e aos equipamentos tecnológicos

Para proposição do ensino remoto no Brasil, em 2020, não houve a promulgação de políticas educacionais que pudessem minimizar os impactos gerados pelo período pandêmico na educação de vários alunos. O governo federal não propôs ações com os estados e com os municípios voltadas para a implementação de estratégias necessárias à democratização das tecnologias nas diferentes regiões do país.

Esse contexto também se deu no ensino remoto proposto pela SME (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2020), pois a Prefeitura de Duque de Caxias apresentou fragilidade na proposição de uma política que oferecesse planos de internet e/ou equipamentos como suporte ao ensino dos alunos da rede de ensino, assim como na oferta de plataformas digitais que pudessem qualificar as atividades de manutenção do processo de escolarização.

Albino, Pletsch e Silva (2020), apesar de não defenderem o EaD, afirmam que seria inevitável não pensar nele, com o fechamento das escolas. Contudo, ressaltam que a tecnologia, por si só, não é suficiente e defendem a importância da implementação de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência dos alunos nas plataformas de ensino.

Preto (2011) considera que, apesar das inovações na área da tecnologia, esse aspecto não corresponde à formulação de políticas públicas em prol do enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais. Desse modo, o ensino remoto pensado sem a implementação de políticas que priorizem o vínculo do aluno com a escola e seu acesso ao conhecimento pode “ampliar as desigualdades educacionais”, pois, quando o aluno não tem acesso às plataformas que são responsáveis por oferecê-lo, as dificuldades são potencializadas (SOUZA; DAINEZ, 2020, p. 9).

Ressaltamos que, no caso dos alunos desta pesquisa, ainda que os responsáveis disponham de meios próprios para aquisição de recursos tecnológicos (celulares, *notebooks*, entre outros), a ausência da internet não viabiliza esse movimento de trocas e conhecimento dos alunos por meio desses dispositivos. Assim, com relação à internet, buscamos analisar como cada um a utiliza. Com isso, os responsáveis relataram: “Temos internet, *wifi*” (Responsáveis pelo aluno Joaquim); “Pagamos a internet da Oi” (Responsáveis pelo aluno Lauro); “Temos internet, *wifi*” (Responsáveis pela aluna Maria).

De modo geral, os pais/responsáveis afirmaram ter acesso à internet em suas residências; no entanto, pensar no uso das tecnologias como prática colaborativa de aprendizagem requer compreensão do cotidiano (SANTOS; SANTOS, 2014). Portanto, buscamos compreender a qualidade dessa internet e de seu acesso. Dessa maneira, os modos como cada um faz para ter acesso à internet são apresentados nos trechos a seguir:

Temos *wifi* em casa para usarmos a televisão e o celular [...] pagamos uma conta de telefone e temos direito à internet. Para ter acesso à internet no celular, pago um plano de R\$ 40,00. (Responsáveis pelo aluno Joaquim).

Pagamos a internet da Oi; nosso plano é de 400 megas, mas vira e mexe a internet fica fraca, lenta, e eu vivo reclamando [...] esse plano é o do telefone convencional. (Responsáveis pelo aluno Lauro).

Eu tenho aquele plano Oi Fibra de internet, o *wifi*; assim, conseguimos ficar conectados. Teve um dia que eles precisaram fazer manutenção, e eu fiquei desesperada, pois Maria sabe muito bem quando tem internet e quando não tem internet [...] nesse dia, ela ficou inquieta, tive que tentar explicar para ela que estava em manutenção. Ainda bem que voltou rápido, durou umas duas horas, e logo voltou. (Responsáveis pela aluna Maria).

Todos os responsáveis demonstraram que há acesso relativo à banda larga de internet e que, em muitas ocasiões, a conexão é instável, o que pode ter causado impactos no acesso às atividades escolares promovidas. Almeida, Cavalcante e Mello (2021) ressaltam que 64,3% das famílias não tiveram acesso às atividades da plataforma digital organizada pela educação no município de Mesquita (RJ) por falta de internet, evidenciando, assim, as fragilidades do ensino remoto.

Nessa perspectiva, os dados do Cetic (CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO, 2019) revelam que 37% das crianças no Brasil em idade escolar, de 9 a 17 anos, não têm acesso à internet, obstando o desenvolvimento das atividades no ensino remoto.

Com relação à conexão em rede, Lemos (2004, p. 139) utiliza a expressão “territorialidades simbólicas” para definir a questão da conectividade entre muitas pessoas, de diferentes lugares, concomitantemente, sem sair de casa, por meio dos aparelhos de telecomunicação a distância. Assim, com relação ao uso dos aparelhos que possibilitam essa conexão em rede, cada responsável destacou:

Lá em casa, minha esposa usa um computadorzinho [...] um desses pequenos, *notebook*. Ela é quem usa mais em casa [...] ela também tinha um celular para ter acesso ao WhatsApp, mas ficou ruim. (Responsáveis pelo aluno Joaquim).

Compramos um computador usado e pretendemos comprar uma impressora usada também [...] está guardado para ele não ver. Se ele pegar, pode quebrar, porque ele não gosta. O negócio dele é só celular, até *tablet* ele quebra, não gosta. Esse celular era do avô dele, e agora ficou para ele [...] deixamos o melhor para ele, o dele mesmo ficou ruim de novo, já estava velho, com muitos problemas, por ele deixar cair [...] dessa vez, quebrou todo, porque ele jogou no chão. Agora, ele está com um bom [...] temos um celular que é de todo mundo [...] ele gosta muito de acessar o YouTube, mas a gente usa mais o Facebook e o WhatsApp. (Responsáveis pelo aluno Lauro).

Eu uso o meu celular mesmo [...] até temos dois computadores. A irmã de Maria tem um e eu tenho outro, mas nem ligamos, pois usamos mais o celular para acessar o WhatsApp e o YouTube. (Responsáveis pela aluna Maria).

Os relatos indicam que, apesar de os responsáveis pelos alunos terem computadores, não é evidenciado o uso desses aparelhos para realização das atividades. Outro aspecto revelado nos relatos dos familiares é, no caso do aluno Lauro, a dificuldade em manter os cuidados necessários com o computador, que, por diversas vezes, ele quebra, dando, com isso, prejuízos, como se pode ver no trecho: “compramos um computador usado e pretendemos comprar uma impressora usada também [...] está guardado para ele não ver. Se ele pegar, pode quebrar, porque ele não gosta”.

Essa questão reitera a fragilidade socioeconômica da família de Lauro, evidenciada na necessidade de comprar “um computador usado” e de adquirir “uma impressora usada”. Assim, consideramos que os termos “usado e usada” revelam um custo mais baixo, reafirmando as dificuldades financeiras da família na aquisição dos aparelhos. Essa situação também evidencia a ausência de recursos tecnológicos, que deveriam ser dispensados pelo governo aos alunos, e ainda demonstra o aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais, percebido no trecho “temos um celular que é de todo mundo”.

Essas desigualdades também impactaram o acesso dos alunos às atividades disponibilizadas pela escola por meio digital em formato .pdf. Como muitos alunos não tinham como acessar o material digital, entre os meses de setembro e dezembro de 2020 a escola decidiu disponibilizar o material com as atividades pedagógicas em formato impresso. Essa foi uma ação organizada por toda a equipe escolar, para dar suporte aos pais que possivelmente não tinham os recursos tecnológicos necessários para acessar as atividades em formato digital e não podiam arcar com os custos das impressões, prática de algumas famílias. Contudo, os responsáveis pelos alunos participantes da pesquisa optaram por não retirar as atividades na escola.

Tal ação ocorreu até o mês de dezembro de 2021, quando a rede municipal de educação implementou o ensino híbrido. Com isso, a impressão das apostilas permaneceu apenas para os responsáveis dos alunos que optaram pela continuidade do ensino remoto.

Apenas em 2022 a confecção desses materiais foi finalizada, pois a Portaria SME/GS nº 85, de 13 de dezembro de 2021, orientou que o retorno das aulas no ano letivo de 2022 acontecesse de maneira “exclusivamente presencial”.

Além das questões tratadas, ressaltamos que, durante todo o período, o desenvolvimento das atividades pedagógicas ficou a cargo de cada escola, como também a forma como essas seriam disponibilizadas. Diante disso, conforme Colacique (2013), observamos que, ainda que houvesse a implementação das plataformas pela rede municipal, para tornar as tecnologias acessíveis a todos, não bastaria apenas oferecê-las, mas prover meios para que sua apropriação acontecesse de maneira significativa.

Nesse contexto, tendo por base as questões até aqui apresentadas, trazemos a seguir as análises do desenvolvimento das atividades pelos alunos e do auxílio oferecido pelas famílias.

4.3.2 Atividades pedagógicas: formas de desenvolvimento e participação dos alunos e das famílias

Nessa subcategoria, buscamos compreender como os alunos realizavam as atividades com o apoio dos familiares durante o ensino remoto.

As atividades escolares, conforme já informado, eram enviadas quinzenalmente em formato .pdf por meio do WhatsApp. Consoante a proposta da escola, cada docente ficou incumbido de produzir um vídeo com orientações sobre as atividades que seriam desenvolvidas naquele período. Cabe ressaltar ainda que o vídeo, antes de ser enviado para as famílias, era avaliado e reeditado pela equipe pedagógica. Assim, após uma sondagem realizada com os responsáveis, mantivemos o mesmo horário das aulas presenciais (13h às 17h), quando eu ficava disponível para tirar dúvidas e conversar com os pais. No entanto, considerando a dinâmica de cada responsável em relação ao trabalho, foi necessária uma flexibilização dos horários. Nesse caso, eu lhes respondia pelo privado em horários alternados, pois era o momento em que tinham tempo para acompanhar os filhos no desenvolvimento dessas atividades.

A partir dessa aproximação, buscamos compreender como eram as condições dos pais para o auxílio dos alunos na realização das atividades propostas. Assim, diante da percepção de cada responsável, obtivemos diferentes respostas:

Não é uma aula que possamos dizer normal, que nem costuma ser, mas ajuda. Já dá uma melhorada. As apostilas que você manda ajudam muito. (Responsáveis pelo aluno Joaquim).

Está muito ruim, porque ele não quer mais obedecer [...] não quer fazer mais nada, não quer nem olhar nada [...] não quer trabalhar com nada. (Responsáveis pelo aluno Lauro).

Em 2020, devido ao que aconteceu com o meu pai, nós pagávamos a impressão das apostilas em uma *LAN house* [...] agora, em 2021, estamos tendo a oportunidade de pegar na escola; isso facilitou muito. Em relação às apostilas, eu estava conversando com o meu esposo, pois eu acho as atividades muito difíceis para ela [...] e também em muita quantidade [...] não conseguimos acompanhar. (Responsáveis pela aluna Maria).

Com base no diálogo dos responsáveis pelo aluno Joaquim, as atividades propostas o ajudaram durante o período e mantiveram o fortalecimento dos vínculos necessários entre aluno e escola. Segundo os pais do aluno, isso possibilitou a continuidade do desenvolvimento de Joaquim quanto aos conhecimentos adquiridos no ensino presencial.

Em contrapartida, para os responsáveis pelo aluno Lauro, ele não se identifica com tais propostas a distância e, portanto, não se interessa e não quer continuar com as atividades nessa modalidade.

Já os responsáveis pela aluna Maria indicam que a dinâmica para a realização das atividades envolveu, algumas vezes, os custos da impressão dos materiais, em razão da perda que a família teve, e, de modo geral, eram feitas com muitas dificuldades pela aluna.

As respostas indicam que a fragilidade na educação que foi construída durante o período pandêmico ocorre em diferentes dimensões, que vão desde a falta de uma política focada na construção de condições para a manutenção do processo de escolarização até a adaptação dos alunos a essa nova condição, a falta de recursos fundamentais pela família, como também a própria precariedade na utilização do WhatsApp para o desenvolvimento das atividades.

Dussel e Mendes (2020) destacam o cuidado que devemos ter para que o ensino remoto não se configure como uma ruptura da escola, mas como a continuidade dela. Essa compreensão pode ser percebida no trecho da fala dos responsáveis pelo aluno Joaquim: “não é uma aula que possamos dizer normal, que nem costuma ser, mas ajuda”. Em contrapartida, os responsáveis por Lauro afirmam: “está muito ruim, porque ele não quer mais obedecer [...] não quer fazer mais nada, não quer nem olhar nada [...]”. Isso evidencia as dificuldades presentes durante o ensino remoto e reafirma a importância da escola na vida dos alunos.

Os relatos apresentados revelam muitas dificuldades durante o auxílio dos responsáveis aos alunos na realização das atividades propostas. No entanto, os responsáveis pelo aluno Joaquim afirmam:

Não encontramos dificuldades, eu achei que ele aceitou bem [...] colocamos para ele fazer, não na intenção de acharmos que é difícil ou fácil demais, pois respeitamos a capacidade dele [...] o que ele consegue fazer, achamos que já está muito bom. Porque tem hora que ele quer, tem hora que não quer, mas, quando ele quer, ele aceita bem. Como eu disse, não é questão que esteja fácil demais, nem difícil, é porque ele está conseguindo fazer, então eu acho que está bem legal. Ele faz entre meia hora a 40 minutos, mas, quando ele não quer fazer, não tem quem consiga convencer ele [...] aí levanta, dá uma volta, sai, depois vem de novo [...], mas ele aceitou bem. (Responsáveis pelo aluno Joaquim).

Para os responsáveis pelo aluno, não houve tantas dificuldades por parte deles na compreensão do que deveria ser trabalhado; porém, Joaquim apresenta uma resposta diversa, evidenciada no trecho “tem hora que ele quer, tem hora que não quer, mas, quando ele quer, ele aceita bem”. Nesse caso, há momentos em que as atividades acontecem de maneira tranquila e há outros em que não, demonstrando uma resistência na aceitação dos recursos.

Já os responsáveis pelo aluno Lauro destacam:

[...] as poucas vezes que tentamos abrir o .pdf para ver as atividades no telefone e tentar fazer com ele não deu certo, até desistimos. Ele não gosta de fazer nada com relação a lápis, papel, ficar olhando nada que não é do interesse dele, ele é assim. Ele gosta de ficar vendo o YouTube, para ver aquele desenho *Carros*, e de vez em quando ele vê o de motos [...] ele gosta de olhar o conserto de motor de Fusca, de carro, de avião [...] ele muda a língua do vídeo e coloca para o inglês, espanhol, alemão [...] eu não sei fazer isso, mas ele sabe. Então, são coisas que é só a mente dele que sabe mesmo, não temos noção do que ele quer realmente. [...] dou um lápis, ele joga longe [...] dou uma folha, ele rasga [...] não quer papel, não quer nada. Ele quer assistir televisão, quer ir pra rua, quer ficar um pouquinho no celular, quer comer a comidinha dele, quer viver a vida dele assim, alheio a tudo. (Responsáveis pelo aluno Lauro).

Percebemos que Lauro enfrentou muitas dificuldades para acompanhar as atividades propostas para o período da pandemia. O aluno apresentou uma dispersão quando, ao acessar o telefone, sua atenção esteve voltada a outros temas de interesse. Isso atesta a fragilidade da própria condição familiar no acompanhamento das atividades.

Conforme o relato dos responsáveis pelo aluno Lauro, no trecho “ele não gosta de fazer nada com relação a lápis, papel, ficar olhando nada que não é do interesse dele, ele é assim”, demonstra-se a dificuldade que eu, como professora da turma, tive na elaboração de uma proposta curricular mais adequada, conforme a singularidade dos alunos, uma vez que, a

cada quinzena, era necessário atender à quantidade de atividades⁶⁹ estipuladas pela escola para o cumprimento da carga horária, indo na contramão do que eu considerava necessário para o momento vivenciado.

De igual modo, os responsáveis pela aluna Maria relatam as dificuldades deles em auxiliá-la nas atividades:

Não é fácil fazer as atividades com ela, porque cada criança tem um tipo de dificuldade, a dela é mais o entendimento. Ela entende tudo, mas o que está ao alcance dela. Ela entende tudo o que ela acha que é bom para ela, porque tem certas coisas que a gente fala com ela, e ela não dá muita importância. Quando pego para fazer as atividades da apostila, é bem rápido, porque ela começa a puxar o papel da mão, começa a se irritar. Nós tentamos o máximo que dá, aí sentamos com ela e ajudamos ela a pintar o que tem para pintar, ajudamos a fazer as atividades, mas ela não tem muita paciência. Ela toma o papel da nossa mão, e ficamos sem saber o que fazer. Nas atividades aqui de casa, ela gosta de ajudar quando estou limpando, aí eu dou um paninho para ela tirar a poeira dos móveis, ela pega do jeitinho dela e vai limpando, mas ela desiste muito rápido de tudo que começa fazer. (Responsáveis pela aluna Maria).

Dessa maneira, as dificuldades que os responsáveis encontram no auxílio envolvem a compreensão do conteúdo e a disposição emocional de Maria para a realização das atividades, presentes nos trechos: “quando pego para fazer as atividades da apostila, é bem rápido, porque ela começa a puxar o papel da mão, começa a se irritar”; “[...] ficamos sem saber o que fazer”.

Almeida, Cavalcante e Mello (2021) destacam que, em meio às angústias das famílias no auxílio das atividades desenvolvidas durante o ensino remoto, o cansaço foi um dos principais entraves, assim como o tempo, que precisou ser dividido entre as atividades laborais e domésticas. Com isso, a realização das atividades, para muitas famílias, tornou-se impraticável.

Nessa perspectiva, com relação à forma como os alunos se envolveram com as atividades, os responsáveis pelo aluno Joaquim afirmam:

Para nós, ele presta mais atenção no que estamos falando, no que estamos tentando ensinar [...] com essas apostilas, chamamos ele para ele fazer, e ele tem aceitando mais [...] não queremos que ele volte para o ensino presencial, porque essa doença está a cada dia pior, está mais agravante, matando mais, não sei o que está acontecendo. (Responsáveis pelo aluno Joaquim).

Os responsáveis destacam a atenção de Joaquim, quando eles se dirigem a ele, e a aceitação do aluno na realização das atividades com mais facilidade.

⁶⁹ Nos Quadros 1 e 2 do Capítulo 3 desta dissertação, são apresentadas as informações sobre a quantidade e a organização das atividades desenvolvidas no primeiro e no segundo semestres do ano letivo de 2020 para os alunos da classe especial/autismo da escola *locus* deste estudo.

No caso dos responsáveis pelo aluno Lauro, demonstram preocupação em torno das questões emocionais que impactaram diretamente a realização das atividades pelo aluno. Segundo eles: “Lauro realizava as atividades na escola [...] em casa ele não quer fazer as atividades [...] essa rotina que ele está vivendo aqui não existe, viver só dentro de casa para ele mesmo [...] ele está muito inquieto [...] algumas crises, que há algum tempo ele não tinha, voltou a ter” (Responsáveis pelo aluno Lauro).

Esse relato demonstra que a importância da escola, para os responsáveis, está atrelada à realização das atividades pelo aluno, revelando ainda um dado importante com relação à ausência do retorno das atividades realizadas, proveniente das “crises”, que, segundo os responsáveis, o aluno voltou ter, dada a ausência das relações com o outro, que foram impossibilitadas durante o processo do ensino remoto.

Nesse contexto, Estef e Redig (2020) e Borges e Pletsch (2020) destacam a dificuldade que há na identificação do estado emocional dos alunos durante esse período, pois, ao considerarmos que eles já apresentavam dificuldades no ensino presencial, essas dificuldades podem ter sido ainda mais potencializadas durante a quebra repentina de rotina. Contudo, ainda não é possível ter dimensão de quais serão as perdas em um período pós-pandemia.

Já os responsáveis pela aluna Maria apontam alguns aspectos em relação ao trabalho desenvolvido, como também relatam questões resultantes da ausência da escola:

Achamos que tem sido muito bom, porque a criança não fica abandonada, é uma assistência que você está dando muito importante para a criança, com certeza é muito positivo. Eu penso apenas na falta que a escola faz para ela, o contato que ela aprendeu a ter com outras crianças com o trabalho que você desenvolveu com ela antes da escola fechar [...] ela gosta muito de você [...] fica olhando sua foto no WhatsApp [...] mesmo assim, não acho o momento correto para eles voltarem para as aulas presenciais na escola, porque a pandemia ainda não acabou, e as pessoas ainda estão se contaminando. (Responsáveis pela aluna Maria).

Para os responsáveis, embora a família estivesse mais unida no acesso e acompanhamento dos conteúdos escolares, a escola faz muita falta para o desenvolvimento de Maria. A aluna, por exemplo, desenvolveu o hábito de pegar o celular no horário em que estaria na escola para olhar nossas fotos, por sua afinidade comigo como professora.

As análises indicam que a quebra da rotina dos alunos em torno das relações sociais, que foram construídas na escola durante anos, pode aumentar o fosso das dificuldades já sentidas no contexto do ensino presencial. Assim, consideramos que o ensino remoto pode vir a fragilizar a relação entre aluno e escola, por não haver o contato mais direto na mediação

durante as aulas síncronas e assíncronas, antes vivenciadas pelos alunos/docente, conforme analisado também no estudo de Souza e Dainez (2020).

Percebemos essa fragilidade no trecho do relato dos responsáveis pela aluna Maria: “eu penso apenas na falta que a escola faz para ela, o contato que ela aprendeu a ter com outras crianças com o trabalho que você desenvolveu com ela antes da escola fechar”, evidenciando, assim, que o trabalho realizado na escola em torno da socialização de Maria com outros alunos era fundamental para o desenvolvimento dela — período antes da pandemia da Covid-19. Conforme Albino, Pletsch e Silva (2020), a importância da escola na sociedade foi evidenciada em meio à crise sanitária da saúde.

Diante disso, entre as soluções possíveis para o período da pandemia estão aquelas que se voltaram para o uso das tecnologias como continuidade do ensino; porém, para Dussel e Mendes (2020), quando a tecnologia ganha centralidade no processo educacional, destoa-se a intenção entre os objetivos da educação e o uso de recursos como instrumento. Logo, as tecnologias são importantes para o ensino remoto, mas não substituem o coletivo de ações que se dão durante o processo de ensino-aprendizagem (DUSSEL; MENDES, 2020).

Nesse contexto, com relação às condições para o desenvolvimento do ensino remoto, identificamos muitas perdas provenientes do isolamento social na trajetória acadêmica dos alunos e nos aspectos do trabalho pedagógico que buscaram uma aproximação entre escola e aluno.

Desse modo, as condições de escolarização domiciliar durante o período da pandemia da Covid-19 demonstraram os inúmeros impactos que as condições socioeconômicas têm no processo educacional, na proposição de recursos tecnológicos para a escolarização adequada, além de no esforço realizado pela família/responsáveis para a manutenção favorável a uma rotina de estudo e aprendizado.

As análises também apontam que os responsáveis não tinham conhecimento técnico para auxiliar seus filhos no desenvolvimento dessas atividades, em razão das ausências de devolutivas. Esse aspecto culminou na impossibilidade de desenvolvermos a categoria sobre o processo de ensino-aprendizagem pensada inicialmente para o estudo.

Assim, as dificuldades encontradas no processo de escolarização no período pandêmico também indicam as fragilidades da educação em geral, que, na atual condição do capitalismo, acentuam as disparidades entre os mais pobres e aqueles que têm acesso a outras condições de vida/escolarização (SANTOS, 2020).

4.4 Algumas percepções que surgiram durante o processo de análise

Dado o exposto, problematizamos duas questões importantes no processo de construção de dados e das análises realizadas. A primeira envolve a precariedade na implementação de políticas públicas durante o ensino remoto, e a segunda, a fragilidade quanto à oferta desse ensino. Esses dados foram evidenciados durante todo o período e estiveram presentes tanto nos aspectos que resultaram na sobrecarga de meu trabalho como docente da turma — dados o aumento da quantidade de atividades e a produção dos vídeos correspondentes ao cumprimento da carga horária diária, que chegou a ultrapassar 20 horas semanais — quanto em toda a dedicação das famílias, que desempenharam constantemente o auxílio de seus filhos no desenvolvimento das atividades em meio às suas do cotidiano.

Apesar de a Prefeitura de Duque de Caixas ter apresentado fragilidade quanto à estrutura de ensino remoto, esse trabalho não deixou de ser realizado, pela atuação de diversos atores, tais como no trabalho dos professores e das equipes pedagógicas, e pelo trabalho da SME e da equipe da CEE do município, que se desdobraram durante todo o ensino remoto para dar suporte às escolas quanto à orientação das portarias municipais e dos documentos norteadores para o trabalho com os alunos com deficiência.

No Capítulo 2, trouxemos, inicialmente, o debate dos instrumentos técnico-semióticos, pois tínhamos a expectativa de que seria possível desenvolvê-lo, mas, no momento em que fomos a campo para refletir sobre a prática, isso ficou esvaziado. A inadequação dos instrumentos tecnológicos a que as famílias tinham acesso impossibilitou o debate sobre os instrumentos técnico-semióticos no processo de escolarização.

Além disso, apesar de os alunos terem vivenciado o mesmo contexto com relação ao ensino remoto, ressaltamos que as respostas das famílias foram dadas de maneira completamente diferente. Assim, além de esse período ter como marca as condições sociais das famílias, também evidencia o quanto a vulnerabilidade social impacta fortemente esse ensino. A relação entre sujeito e meio demonstra as diferentes condições das famílias na condução das estratégias para auxiliar seus filhos.

Destacamos que a não devolução de como os alunos faziam as atividades pelos pais impossibilitou a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que eu não tinha contato direto com os alunos, e os pais não sabiam ler esse processo, por não terem conhecimento técnico para isso. Isso gerou atravessamentos e marcas no processo de aprendizagem nesse período.

A fragilidade da estrutura da Prefeitura durante esse período demonstra a precariedade desse ensino, pois, por mais que os pais colaborassem com a organização de auxiliar o aluno na hora de assistir ao vídeo, indo até a *LAN house* para imprimir os materiais com as atividades, o objetivo para esse ensino se perdeu. Portanto, a estrutura que deixou de ser oferecida pela Prefeitura não possibilitou a avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Essa problemática revela que houve precariedade na proposição de uma política pública potente que construísse essa escola em um período emergencial. Assim, como já exposto, reitero que ficou sob minha responsabilidade (professora/pesquisadora) dar conta da elaboração das atividades, enviá-las por WhatsApp e fazer a mediação com os responsáveis, tendo sido todos os custos arcados por mim, pois não houve uma internet da rede para o trabalho dos docentes, apenas um *e-mail* institucional, criado no Gmail pela SME, para preenchimento dos diários de classe, lançamentos de notas e confecção dos relatórios, no formato *online*. Nesse período, até foi sugerido que o Google Sala de Aula fosse utilizado com os alunos, mas as condições para implementação dessa metodologia eram precárias. Nesse contexto, o movimento do ensino remoto para resolução dessas questões ficou a cargo estritamente de cada professor, e em meu caso foi ainda pior, quando tive o aparelho celular furtado,⁷⁰ tendo sido perdida grande parte dos registros que comporiam as análises.

Logo, a busca de uma maior participação das famílias e da reorganização de estratégias didático-pedagógicas foi um dos objetos mais preocupantes durante a realização da construção de dados. Desse modo, a análise do elemento contraditório existente nessa construção também surgiu, quando o assunto envolveu ensino-aprendizagem dos alunos, tecnologias de comunicação a distância e aplicativos de internet.

Tal afirmação, que envolve o aspecto contraditório, está no fato de que, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas por essas famílias durante o período, o uso de tecnologias a distância e aplicativos não será mais o mesmo, por isso contraditório, pois permitiu a milhões de pessoas outro olhar sobre a educação a distância e uma experiência de fato. Durante a análise de dados, o presente estudo revelou as finalidades e os resultados relativos ao uso dessas ferramentas.

Dessa maneira, apesar da ausência formal, a nova metodologia de trabalho indicou caminhos necessários para novos docentes no processo de mediação das atividades escolares, como também uma compreensão necessária, e mais de perto, das rotinas e dos cotidianos dos alunos, que, em muitos casos, apresentaram vulnerabilidade social, econômica e enfrentamentos

70 Cabe ressaltar que, em face do ocorrido, não foi possível trazer os *prints* das conversas e das mediações que foram realizadas nesse período com o responsável de cada aluno.

desafiadores no que diz respeito à saúde, à moradia, à alimentação, ao saneamento básico e ao transporte público, entre outras realidades materiais que afetam diretamente o fazer educacional.

Então, de modo geral, os elementos que evidenciam o retrocesso no período pandêmico são múltiplos e demandam um estreitar das relações e o uso de tecnologias diversas para a continuidade do acompanhamento dos alunos.

Em contrapartida, as análises indicaram aspectos positivos sobre as atividades dotadas de uma aproximação com a realidade dos alunos, pois estas possibilitam ao docente trazer o cotidiano do aluno para dentro das experiências escolares, o que é muito interessante e deve, em minha perspectiva, ser ao máximo explorado. Indicamos que é fundamental essa aproximação, pois este estudo demonstrou o quanto as famílias enfrentaram dificuldades para auxiliar seus próprios filhos durante a pandemia da Covid-19, apesar de insistentes e diversas modalidades de estratégias. Dados os problemas, estes fragilizaram um atendimento mais adequado no processo de mediação; portanto, as dificuldades apresentadas indicam e representam inúmeras e amplas realidades em todo o Brasil.

De modo geral, os alunos com TEA, assim como tantas outras crianças, demandam adequações curriculares e acessibilidade, e a maior dificuldade da escola no atendimento a esses alunos envolve posicionamentos atitudinais e adequações, para que eles se apropriem mais significativamente do conhecimento, além do respeito inegociável a seu tempo intelectual e emocional.

Durante o estudo, verificamos muitas ausências na devolutiva das atividades, justificadas por questões de trabalho dos responsáveis e pelo fato de eles serem apenas o único integrante da família com aparelho celular. Logo, a ausência desse contato foi ainda maior, distanciando o vínculo entre os alunos e a escola, entre as atividades de rotina e adequação destas a seu cotidiano familiar.

Contudo, isso indica que a escola não pode ser considerada uma instituição que está à parte da sociedade, mas como sociedade e representação desta no que diz respeito a seus interesses e aos interesses educacionais de toda uma comunidade. Portanto, toda tentativa de colocar a instituição escolar em uma condição acima da sociedade é um erro de compreensão da realidade e do que representa a educação como formação humana.

Para Souza (2013, p. 79), não pode existir “um apagamento das condições concretas do cotidiano escolar, dos conflitos históricos, culturais, políticos e sociais que constituem essa instituição social”. Logo, ressaltamos a importância de compreendermos que a escola é sociedade, representa-a e tem as mesmas contradições e desafios enfrentados em outras instâncias dela; portanto, não é menos ou mais especial por isso.

A não realização pelos alunos das atividades não indica incapacidade cognitiva, desinteresse ou falta do envolvimento familiar, mas demonstra o quanto a escola e a atividade educacional são atravessadas por uma série de desafios presentes na vida cotidiana. Ao mesmo tempo, toda aproximação com a realidade dessas famílias pode em muito indicar caminhos que possibilitem ao docente a organização, a adaptação e a acessibilidade dessas atividades para a realidade de cada aluno.

Por inúmeras vezes, as justificativas dos responsáveis quanto à não realização das atividades pelos alunos também vieram acompanhadas por notícias muito difíceis, como o óbito de familiares próximos acometidos pela doença da Covid-19. Assim, pela falta de condições de acompanhamento adequado e disponibilidade emocional para isso, foi muito delicado o suporte aos alunos/famílias para a realização de atividades escolares. Ressaltamos que inúmeras outras famílias vivenciaram o luto instaurado, deixando milhares de mortos pela Covid-19, que, no momento da análise dos dados, já contabilizavam quase 600 mil mortos no Brasil.⁷¹

Esse contexto certamente impactou o processo e o ritmo de aprendizagem dos alunos. As análises indicam que, durante o período da realização das atividades, os alunos não se encontravam em adequadas condições socioemocionais, não tendo o equilíbrio necessário para a concentração e sua realização. Assim, como relatado pelos responsáveis dos alunos, a falta de apoio de outros profissionais da área da saúde por algumas vezes impossibilitou a realização de determinadas atividades, uma vez que os alunos contavam mais com o apoio direto do responsável, ainda que este não dispusesse de condições emocionais para oferecê-lo.

Ao mesmo tempo, coube à família, e também a mim, como professora, respeitar as condições do aluno em seu tempo. Essa compreensão, pouco vista em ambiente escolar, deveria estender-se a todos os alunos, uma vez que cada um tem um tempo de desenvolvimento cognitivo, certamente afetado pelas condições diversas do cotidiano.

Outra perspectiva é a que envolve os aspectos positivos quanto ao desenvolvimento dos alunos. Além de indicar o interesse da família na mediação da atividade, demonstra-se a aproximação deles com as demandas dos alunos em ambiente familiar.

Desse modo, destacamos que, em decorrência do período pandêmico e do necessário distanciamento social, o período do ensino remoto foi marcado pela ausência das relações estabelecidas diariamente no espaço escolar, pela quebra de rotina, entre outros aspectos importantes para o desenvolvimento de cada aluno em suas individualidades.

71 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/saude/quase-600-mil-pessoas-morreram-de-covid-19-no-brasil-indica-estudo-sobre-subnotificacoes-25007530>. Acesso em: 22 set. 2021.

Portanto, a reflexão proposta a partir da análise desses registros nos possibilita compreender a fundamental importância da escola e do docente no processo de mediação e acesso às condições de ensino-aprendizagem, como também aponta os inúmeros desafios que as famílias enfrentaram durante o fechamento da instituição escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados deste estudo, percebemos a relevância dos dados, de sua construção e análise, como forma de demonstrarmos que a educação, em geral, foi profundamente impactada durante o período da pandemia da Covid-19, não somente pela gravidade da doença, mas principalmente por narrativas negacionistas do atual governo, que, em nome da recuperação da economia, manteve-se indiferente à problemática que se instaurou nas diferentes regiões do Brasil. Essa posição agudizou ainda mais as desigualdades sociais e educacionais, impossibilitando maior acesso às possibilidades e às condições de aprendizagem no ritmo e especificidade das demandas dos discentes durante a proposição do ensino remoto, em especial as dos alunos com TEA.

Apesar disso, contraditoriamente, é possível identificar avanços resultantes do esforço coletivo de diferentes profissionais na área da educação, entre tantos outros, que se movimentaram para que a formação desses alunos aconteça da maneira mais adequada possível. Ao mesmo tempo, a fragilidade nas condições materiais e de recursos disponibilizados aos profissionais indica que nem sempre os discursos presentes em algumas narrativas políticas e propostas legais se materializam no cotidiano dos alunos.

Nesse sentido, a necessidade de estudos como este demonstra que a escolarização de alunos com deficiência é profundamente relevante e indica avanços históricos no rompimento de uma educação centralizadora, que se volta para a heteronomia da formação e, portanto, restritiva no que diz respeito ao acesso ao conhecimento. Ao mesmo tempo, aponta que pensar em processos democráticos e mais igualitários de educação envolve a proposição de uma educação mais humanizada e identificada com a democracia.

Santarosa e Conforto (2015, p. 364) consideram que as “[...] instituições educativas têm papel central na promoção e na condução de práticas de empoderamento para a concretização de uma sociedade inclusiva”. No entanto, as autoras ressaltam que ainda falta muito para que essa prática ocorra de forma democrática para alunos com/sem deficiência. Nessa perspectiva, tendo como base os registros dos relatos dos responsáveis durante as entrevistas, destacamos a importância da escola não apenas como um espaço de socialização, mas como um espaço que, a partir das relações mediadas pelo outro, pode possibilitar o desenvolvimento dos alunos (SMOLKA *et al.*, 2007).

Em termos de escolarização dos alunos com TEA, ainda falta muito a ser feito. No entanto, os avanços já têm maior visibilidade tanto no espaço escolar quanto em diferentes

espaços. Alguns pequenos avanços foram evidentes durante o período da pandemia; porém, há de se considerar a necessidade de mais estudos, que aprofundem as análises da compreensão de ações facilitadoras do desenvolvimento dos alunos.

Não obstante, apesar de as leis preverem o acesso e a permanência dos alunos com TEA nas escolas, elas são atravessadas pelas dificuldades apresentadas pelas especificidades de cada indivíduo (LIMA; LAPLANE, 2016). Essas dificuldades foram desveladas durante o período de distanciamento social e reafirmadas pela precariedade de políticas que dessem suporte ao trabalho pedagógico dos docentes para o atendimento adequado aos alunos no ensino remoto.

O ensino remoto proposto como continuidade da educação escolar precisou ser implementado no dia a dia dos alunos, fora dos muros da escola, e trouxe com ele desafios que ainda não haviam sido vivenciados na educação presencial (BORGES; PLETSCHE, 2020). Entre esses desafios, podemos citar: a falta de conexão com a internet; a ausência de aparelhos *smartphones* para o acesso do usuário aos aplicativos de WhatsApp e Facebook; a ausência do auxílio de responsáveis do aluno nas atividades em horário de aula por causa do trabalho; a ausência de investimentos do governo federal destinados à oferta de internet para a população menos favorecida; e também a mudança repentina na vida de cada professor.

A escola é um espaço fundamental de trocas, onde as relações acontecem a todo momento. No entanto, antes da crise da pandemia no ensino presencial, muitas crianças com deficiências já se encontravam fora das escolas, e com a pandemia essa realidade pode ter se tornado ainda pior (BORGES; PLETSCHE, 2020). Assim, destacamos a necessidade da ressignificação de práticas pedagógicas como forma de reduzir a evasão escolar em um período de retomada pós-pandemia (DUSSEL; MENDES, 2020).

Ressaltamos a complexidade dos impactos e das mudanças que a pandemia nos trouxe e consideramos imprescindível a elaboração de políticas públicas potentes por parte dos governos federal, municipais e estaduais que priorizem como meta o suporte para a educação remota aos alunos, sejam eles da classe regular ou da Educação Especial, como forma de garantir os direitos básicos de acesso e permanência dos discentes nas plataformas de ensino *online* (ALBINO; PLETSCHE; SILVA, 2020).

Desse modo, é na pluralidade de acesso ao conhecimento que a potencialização do currículo acessível pode possibilitar o acolhimento das vozes dos diferentes atores sociais que se constituem no ambiente escolar, permitindo, portanto, uma formação humana acolhedora, inclusiva e de construção do conhecimento integral, que reforça uma formação que ultrapassa a hierarquização de práticas reprodutivas.

Também destacamos a relevância deste estudo por sua inovação temática, que tem, na escola *locus* da pesquisa, parte do indicativo do que acontece no município de Duque de Caxias. Assim, na ampliação dos desdobramentos das políticas públicas e educacionais é que o conhecimento científico elaborado tende a contribuir para o esclarecimento social e coletivo daqueles que se importam com a educação promotora dos direitos humanos.

Ao mesmo tempo, para compreensão do desenvolvimento humano desses alunos que buscamos, apresentamos como proposta deste estudo o desvelamento das contradições e dos desafios sociais, que obstam, de inúmeras maneiras, a aproximação entre alunos com deficiência e escolarização para a autonomia.

Logo, dados os limites causados pela pandemia da Covid-19 durante a realização deste estudo, foi possível realizar uma série de problematizações, que serão objeto de novos estudos em outras ocasiões e etapas, como durante a realização do pretendido doutorado.

Naquilo que os dados e as análises revelaram, pretendemos apoiar os alunos com TEA, seus familiares e profissionais da educação que coletivamente atendem os alunos, entidades representativas e aqueles que estão envolvidos em projetos e propostas interdisciplinares, ampliando, assim, nosso coletivo olhar para uma educação emancipadora.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, Fabiana; PLETSCHE, Márcia Denise; SILVA, Flávio Medici da. **A pandemia e o impacto na educação pública**. Rio de Janeiro, 5 jun. 2020. Facebook: fernandocid. Disponível em: <https://www.facebook.com/fernandocid.oficial/videos/1329334394122319/>. Acesso em: 5 jun. 2020.
- ALMEIDA, Livia Mello Lopes; CALVACANTE, Luiza Alves; MELLO, Ana Rita Gonçalves Ribeiro. O que dizem as famílias? Breve reflexão sobre o ensino remoto em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 19.646-19.658, fev. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/25257/20140>. Acesso em: 2 jan. 2022.
- ANTUNES, Ricardo. O vilipêndio do coronavírus e o imperativo de reinventar o mundo. *In*: TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo. (org.). **Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois**. Bauru: Canal 6, 2020.
- APORTA, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Estudo de caso sobre as atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no Ensino Fundamental I. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, n. 1, p. 45-58, jan./mar. 2018.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Manifestação do Grupo de Trabalho de Educação Especial (GT15) e da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), acerca do Parecer CNE/CP nº 11/2020, em sua versão pré-homologação, que dispõe sobre as orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia**. Vitória, 15 de jul. 2020. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 7 de jul. 2020.
- ÁVILA, Leila Lopes de. **Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias (2001-2012)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2015.
- BORGES, Adriana Araújo Pereira; PLETSCHE, Márcia Denise. **A Educação Especial: desafios em tempos de pandemia**. Brasília, 30 jun. 2020. Facebook: CNTE. Disponível em: <https://www.facebook.com/cntebrasil/videos/317025705991648/>. Acesso em: 30 jun. 2020.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. Nova York: Routledge, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da**

União, Brasília. DF, 1999. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Brasília, DF, 2007. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 11 jul. 2021.

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. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020a**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 1º out. 2020. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.010, de junho de 2020b**. Regime jurídico emergencial e transitório das relações jurídicas de direito privado (RJET) no período da pandemia do coronavírus (Covid-19). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14010.htm. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 7 de julho de 2020c**. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília, DF, 2020. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020d**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020e**. 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. Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19: painel coronavírus**. Brasília, DF, 2020f. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm#:~:text=4%C2%BA%20A%20pessoa%20com%20transtorno,discrimina%C3%A7%C3%A3o%20por%20motivo%20da%20defici%C3%Aancia. Acesso em: 17 set. 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise financeira global e depois: um novo capitalismo?. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 86, mar. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000100003. Acesso em: 2 maio 2020.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. A Educação Básica brasileira e as novas relações entre o Estado e os empresários. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 525-541, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/800>. Acesso em: 1º nov. 2020.

CARVALHO, Magda Fernandes de. **Estratégias de mediação pedagógica no campo das habilidades motoras com um aluno com transtorno do espectro do autismo (TEA) no contexto de uma escola especial**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **TICs kids online Brasil 2018: principais resultados**. São Paulo: Cetic, 17 set. 2019. Disponível em:

https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2018_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **TICs kids online**: portal de dados. São Paulo: Cetic, [s. d.]. Disponível em: http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_KIDS. Acesso em: 17 set. 2020.

CHOMSKY, Noam. Capitalismo selvagem e a sobrevivência da humanidade. *In*: TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo (org.). **Quarentena**: reflexões sobre a pandemia e depois. Bauru: Canal 6, 2020. Não paginado.

COLACIQUE, Rachel. **Acessibilidade para surdos, na cibercultura**: os cotidianos nas redes e na educação superior *online*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

COLACIQUE, Rachel. **Visualidades surdas na cibercultura**: aprendizagens em rede. 2018. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

COSTA, Luciane Silva da. **Escolarização de crianças com transtorno do espectro autista**: a concepção do educador numa perspectiva inclusiva. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

COSTA, Marcella Albaine *et al.* **Tecnologia, educação e pandemia**. Rio de Janeiro, 6 jul. 2020. YouTube: TV Uerj. Disponível em: https://youtu.be/X2Jk_C2Bh1k. Acesso em: 6 jul. 2020.

DAINEZ, Débora. **Constituição humana, deficiência e educação**: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

DAINEZ, Débora. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para Educação Especial e inclusiva. **Revista de Psicologia**, Santiago de Chile, v. 26, p. 1-10, 2017. (Sección temática: Psicología histórico-cultural). Disponível em: <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2017.47948>. Acesso em: 1º ago. 2022.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e187853, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Sjfzqqk3cBv47szKzLpdJWD/?lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2020.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1.093-1.108, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014071545>. Acesso em: 26 set. 2020.

DAVIS, Mike. A crise do coronavírus é um monstro alimentado pelo capitalismo. DAVIS, Mike *et al.* **Coronavírus e a luta de classes**. [S. l.]: Terra sem Amos, 2020.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência?**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 324).

DUSSEL, Inés; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. **Isto não é uma escola ou é?: reflexões sobre o escolar em tempos de pandemia.** Rio de Janeiro, 29 abr. 2020. YouTube: Anped Nacional. Disponível em: <https://youtu.be/7qRxFsuN4AA>. Acesso em: 25 jun. 2020.

ESTEF, Suzanli; REDIG, Annie Gomes. **Avaliação pedagógica diferenciada para alunos com necessidades educacionais.** Rio de Janeiro, 15 maio 2020. Instagram: Café Inclusivo – Uerj. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CAOQPXbFRm_/?igshid=r11s2orjsoh7. Acesso em: 25 jun. 2020.

FACHINETTI, Tamiris Aparecida; SPINAZOLA, Cariza de Cássia; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas. **Educação em Revista**, Marília, v. 22, n. 1, p. 151-166, 2021.

FERREIRA, Giselle Coutinho. **Educação inclusiva: sentidos e efeitos da formação continuada em serviço no contexto da EJA em uma escola de periferia.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

FREITAS, Ana Paula de; NOVAES, Daniel. Sentidos construídos na dinâmica dialógica entre um aluno com transtorno do espectro autista e seu professor. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1.085-1.114, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302014143817>. Acesso em: 31 jul. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, abr. p. 9-25, 2000.

GUARESCHI, Taís.; NAUJORKS, Maria Inês. A educação do garoto selvagem de Aveyron e a proposta contemporânea de escolarização de alunos com transtorno do espectro autista: possibilidades de leitura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 56, p. 609-620, set./dez. 2016.

INSTITUTO RODRIGUES MENDES. **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da Covid-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais.** [S. l.]: IRM, 2020. Disponível em: <https://fundacaogrupovw.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>. Acesso em: 6 set. 2020.

JANNUZZI, Gilberta M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011.

LANNA JR., Mário Cléber Martins. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na Educação Especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497/18546>. Acesso em: 27 dez. 2021.

LEÃO, Andréia Teixeira. **Comunicação de alunos com transtorno do espectro autista: uma intervenção ancorada na autorregulação da aprendizagem**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

LEMOS, André. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28., 2005. Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1465-1.pdf> Acesso em: 10 fev. 2021.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEMOS, André. Cidade-ciborgue: a cidade na cibercultura. **Galáxia: Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica**, n. 8, p. 129-148, out. 2004.

LEMOS, Claudia Elci Bervig. **Representação social dos professores de aluno com autismo sobre os processos de ensino e aprendizagem**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Educação, Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

LIMA, Stéfanie Melo.; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Escolarização de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, abr./jun. 2016.

MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia G. Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. *In*: MARQUEZINE, Maria C.; ALMEIDA, Maria A.; TANAKA,

Eliza D. O. (org.). **Educação Especial**: políticas públicas e concepções sobre deficiência. Londrina: Eduel, 2003.

MORAIS, Rosane Luzia de Souza *et al.* **Primeira infância e pobreza no Brasil**: uma análise integrada a partir de indicadores em saúde, educação e desenvolvimento social. **R. Pol. Públ.**, São Luís, v. 19, n. 1, p. 303-314, jan./jun. 2015.

PEREIRA, Raquel Alves. **A utilização dos jogos digitais como recurso pedagógico no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro do autismo**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PINHO, Mariana Campos. **Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com transtorno do espectro autista (TEA)**: uma intervenção no contexto escolar. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642010000400006. Acesso em: 19 jan. 2021.

PINO, Angel. Técnica e semiótica na era da informática. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 2, p. 283-296, maio/ago. 2003.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póiesis Pedagógica**, v. 12, n. 1, p. 7-26, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de Educação Especial brasileiras. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1.286-1.306, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp2.15126. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15126>. Acesso em: 15 out. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria Pedagógica. Coordenação Especial de Educação. Orientações para o período de pandemia. Duque de Caxias, 24 abr. 2020.

PRETTO, Nelson de Luca. O desafio de educar na era digital: educações **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 24, n. 1, p. 95-118, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37421276005>. Acesso em: 1º fev. 2021.

RAMOS, Fabiane dos Santos. **Transtorno do espectro autista e intervenção mediada por pares**: aprendizagem no contexto de inclusão. 2019. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. A exclusão e seus desdobramentos oriundos de uma pandemia: reflexões para a construção de uma escola inclusiva. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp., p. 139-156, jun./out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.51349>. Acesso em: 31 jul. 2022.

- REDMERSKI, Monalisa de Oliveira Miranda. **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos com autismo em sala de aula**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.
- SANTAELLA, Lucia. A ecologia pluralista das mídias locativas. **Revista da Famecos**, Porto Alegre, n. 37, 2008.
- SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTAROSA, Lucila Maria Costi.; CONFORTO, Débora. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtorno do espectro autista. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 4, p. 349-366, out./dez. 2015.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.
- SANTOS, Edméa. **Educação online**: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- SANTOS, Izabella Mendes Sant’Ana; ALVES; Teresa Cristina Leança Soares; DAINEZ, Débora. Condições de atendimento educacional especializado e formas de resistência pedagógica no contexto de pandemia. Trabalho completo. *In*: 14^a REUNIÃO DA ANPED. 2020, Sudeste. GT15 – Educação Especial. **Anais [...]**, Sudeste, 2020. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/sudeste2020/trabalhos?page=22&sort=asc&order=Grupo%20de%20Trabalho>. Acesso em: 6 maio 2021.
- SANTOS, Rosemary dos; SANTOS, Edméa Oliveira dos. A webquest interativa como dispositivo de pesquisa: possibilidades da interface livro no Moodle. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 7, n. 1, p. 30-46, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://eft.educom.pt>. Acesso em: 2 out. 2020.
- SARAIVA, Adriana; BARROS, Alerrandre. Pandemia dificulta acesso de 28,6 milhões de pessoas ao mercado de trabalho em maio. **Agência IBGE Notícias**, Séries Especiais, 9 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27972-pandemia-dificulta-acesso-de-28-6-milhoes-de-pessoas-ao-mercado-de-trabalho-em-maio>. Acesso em: 18 jun. 2020.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS. Ofício Circular nº 003/2020/SSP/SME. Duque de Caxias, 17 abr. 2020. Não publicado.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante *et al.* Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco. Projeto encaminhado à Fapesp/Programa Melhoria do Ensino Público, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante *et al.* Contribuições teóricas e conceituais de Vigotski para a pesquisa qualitativa em educação. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 1.364-1.389, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2021.63920>. Acesso em: 31 jul. 2022.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante *et al.* **Multieducação**: relações de ensino. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2007.

SOUZA, Flávia Faissal de. **Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA, Flavia Faissal de; DAINEZ, Débora. Educação Especial e inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016303, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303>. Acesso em: 18 set. 2020.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCHE, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de educação inclusiva no Brasil. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 831-853, out/dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n97/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500887>. Acesso em: 11 jul. 2020.

SUPLINO, Maryse. **Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental.** 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Diferenças Editora, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994) (BR/1998/PI/H/7).** Brasília, DF, 1998.

UNESCO; UNICEF; WB. World declaration on education for all. *In: Meeting basic learning needs: a vision for the 1990's.* Nova York, 1990.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302000000200002>. Acesso em: 31 jul. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Problemas del desarrollo de la psique: obras escogidas.** Madri: Visor Distribuciones, 1995. v. III.

VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

VINHA, Márcia Pileggi; WELCMAN, Max. Quarta aula: a questão do meio na pedologia: Lev Semionovich Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-65642010000400003>. Acesso em: 31 jul. 2022.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas – V: fundamentos de defectología.** Madri: Visor Distribuciones, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WERNECK, Guilherme Loureiro; CARVALHO, Marília Sá. A pandemia de Covid-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, e 00068820, abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00068820>. Disponível

em: <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1036/a-pandemia-de-covid-19-no-brasil-cronica-de-uma-cri-se-sanitaria-anunciada>. Acesso em: 24 jul. 2020.

ZANELLA, Andréa Vieira; REIS, Alice Casanova dos.; TITON, Andreia Piana; URNAU, Lílian Caroline; DASSOLER, Tais Rodrigues. Questões de método em textos de Vygotsky: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, p. 25-33, maio/ago. 2007.

APÊNDICE A - Entrevista por pauta



ENTREVISTA POR PAUTA



Tema: **O ensino remoto com alunos com transtorno do espectro autista em tempo da pandemia da Covid-19**

Investigação sobre as condições socioeconômicas e os desdobramentos na vida dos alunos e de seus responsáveis durante a pandemia.

Sobre as condições de saúde:

- Condições e realização de isolamento social.
- Contaminação do vírus em familiares e/ou pessoas próximas.
- Se foi necessário atendimento hospitalar e/ou internação. Atendimento na rede pública ou privada.
- Óbitos em familiares e/ou pessoas próximas por Covid-19.
- Percepção de alteração de comportamento do aluno, dado o fechamento da escola por causa da Covid-19.
- Atendimento com especialista da área da saúde para apoio ao aluno em razão do momento vivido.
- Descrição desse auxílio.

Sobre condições socioeconômicas:

- Condições sobre a renda familiar.
- Permanência e/ou perda do emprego em razão do isolamento social.
- Dificuldades para manter o sustento da família.
- Recebimento de auxílio do governo federal, municipal ou estadual.

Sobre as condições de acesso à internet:

- Condições do acesso à internet.
- Tipo de plano utilizado para acesso à internet.
- Aparelho utilizado para acesso às redes sociais.
- Rede social mais utilizada.

Sobre o desenvolvimento das atividades escolares:

- Em relação ao contato com a escola por WhatsApp, como tem sido a realização das atividades e sua percepção sobre a aprendizagem do aluno.
- Caso você tenha encontrado alguma dificuldade durante o auxílio para a realização das atividades propostas, relate-nos brevemente.
- O ensino remoto foi proposto como continuidade da educação não presencial durante a pandemia (Covid-19) em vários lugares do Brasil. Discorra sobre os aspectos positivos observados por você durante esse período.

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO

Prezado(a) responsável,

Solicita-se sua autorização para realização da pesquisa junto a seu(ua) filho(a) _____, matriculado(a) na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias.

Trata-se da realização de uma pesquisa em escolas municipais da Baixada Fluminense, intitulada “**O ensino remoto com alunos com transtorno do espectro autista em tempo de pandemia da Covid-19**”, que está inserida no projeto “**O estatuto da tecnologia assistiva nas políticas e práticas de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**”.

O projeto atende aos princípios éticos, estando de acordo com a Resolução nº 466/2012, CAAE 26579119.0.0000.5259, Parecer nº 3.960.417. Os objetivos da pesquisa envolvem analisar as tecnologias assistivas como suporte ao processo de educação remota dos alunos público-alvo da Educação Especial. **O projeto envolve registros fotográficos e filmagem dos momentos de intervenção com o aluno, e, posteriormente, a elaboração de relatório científico, trabalhos em eventos científicos, artigos e capítulos de livro, a serem divulgados em revistas, congressos e uso de imagem com a não identificação do sujeito (identidade preservada).**

AUTORIZAÇÃO DO(A) RESPONSÁVEL PARA USO DOS DADOS COLETADOS DO(A) FILHO(A) PARTICIPANTE

Eu, _____ com RG _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, autorizo-o(a) a participar da pesquisa intitulada “**O ensino remoto com alunos com transtorno do espectro autista em tempo de pandemia da Covid-19**”, que está inserida no projeto “**O estatuto da tecnologia assistiva nas políticas e práticas de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**”.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá acontecer em qualquer momento, sem que ocorram quaisquer prejuízos. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome da criança: _____ Data de nascimento: ____/____/____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para demais esclarecimentos.

_____ Data: ____/____/____

(Assinatura do responsável)

Pesquisador responsável: Profa. Roberta Pereira Vieira de Souza (FEBF/Uerj). **Telefone para contato:** (21) 99191-4368. **E-mail:** robertabiologia@yahoo.com.br.

Orientadora: Profa. dra. Flávia Faissal de Souza (FEBF/Uerj). **Telefone para contato:** (21) 98393-8384. **E-mail:** flaviasouza.uerj@gmail.com.

ANEXO B - Autorização de pesquisa

**ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE**

Duque de Caxias, 7 de janeiro de 2021

Parecer nº 01/21 – CPFPF/SME-DC**Requerente:** Roberta Pereira Vieira de Souza**Universidade ou agência associada:** Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/Uerj)**Assunto:** Autorização de pesquisa**DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

De acordo com as atribuições deste Centro de Pesquisa e tendo sido observada a documentação anexa, as autorizações em nossa Rede são concedidas na condição de que sejam respeitadas as normas de decoro e adequabilidade estabelecidas pela Unidade Escolar.

DA ANÁLISE

Após a análise do projeto de pesquisa intitulado “O ensino remoto com alunos com transtorno do espectro autista em tempo de pandemia da Covid-19”, cujo objetivo geral é “analisar as condições para o desenvolvimento do ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19 com alunos com transtorno do espectro autista (TEA) matriculados em uma classe especial de uma escola pública da rede municipal de Duque de Caxias, Rio de Janeiro (RJ)”, constatou-se a necessidade da pesquisa de campo.

Ressalta-se que, para a realização de entrevistas, aplicação de questionários e/ou exercícios, uso de imagens ou quaisquer práticas outras relacionadas à pesquisa, deverão ser solicitadas autorizações de todos os envolvidos permitindo a utilização dos dados para fins acadêmicos e/ou científicos. No caso de menores, **solicita-se a inclusão de uma autorização de seu responsável.**

DA CONCLUSÃO

Com base na avaliação criteriosa das informações apresentadas nos documentos, **AUTORIZA-SE** a realização da pesquisa. Vale ressaltar que as informações fornecidas ao pesquisador deverão ser arquivadas pelo tempo que determina a legislação e não poderão ser utilizadas em detrimento da Unidade Escolar, da Coordenadoria de Educação Especial (CEE), Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e/ou indivíduos participantes, inclusive na forma de dano à estima, prestígio e/ou agravo econômico/financeiro. Outrossim, o anonimato de tais informações deverá ser garantido durante e após a pesquisa. Caso necessário, a qualquer momento poderemos revogar esta autorização se comprovadas atividades que causem prejuízo às instituições e/ou pessoas envolvidas.

Cordialmente,



GISSELLE IRENE LIMA TEIXEIRA DO NASCIMENTO

Diretora do CPFPPF

Matrícula: 06723-0

ANEXO C - Autorização de pesquisa de campo

**ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE**

Duque de Caxias, 7 de janeiro de 2021

Do: Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire

Assunto: Pesquisa de campo

Prezado(a),

Encaminhamos a V.S.^a, Roberta Pereira Vieira de Souza, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/Uerj), para que possa realizar uma pesquisa nesta conceituada Unidade Escolar.

Lembramos que é de suma importância o seu acompanhamento no referido trabalho, objetivando estreitar cada vez mais essa parceria.

Cordialmente,

GISELE IRENE LIMA TEIXEIRA DO NASCIMENTO

Diretora do CPFPP
Matrícula: 06723-0