

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROSIMERE DA ROSA CORREA

**PROFESSORAS INUMERÁVEIS:
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO REVÉS DA PANDEMIA**

**PORTO ALEGRE
JANEIRO, 2022**

ROSIMERE DA ROSA CORREA

**PROFESSORAS INUMERÁVEIS:
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO REVÉS DA PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Burg Ceccim
Linha de Pesquisa: Educação Especial, Saúde e Processos Inclusivos

PORTO ALEGRE
JANEIRO, 2022

CIP – Catalogação na Publicação

Correa, Rosimere da Rosa
Professoras inumeráveis: a educação inclusiva no
revés da pandemia / Rosimere da Rosa Correa. -- 2022.
101 f.
Orientador: Ricardo Burg Ceccim.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Atendimento Educativo Especializado. 2.
Covid-19. 3. Educação em saúde. 4. Educação especial
de perspectiva inclusiva. 5. Educação, saúde e
processos inclusivos. I. Burg Ceccim, Ricardo, orient.
II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a).

ROSIMERE DA ROSA CORREA

**PROFESSORAS INUMERÁVEIS:
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO REVÉS DA PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Burg Ceccim

Defendida em: 16 / 02 / 2022.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Máximo Daniel Lamela Adó
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Liliane Ferrari Giordani
Departamento de Estudos Especializados
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Daniele Noal Gai
Departamento de Estudos Especializados
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Anié Coutinho de Oliveira
Departamento de Ginástica e Saúde
Universidade Federal de Pelotas

*Dedico este trabalho ao Franck
Porque quando se está com o coração partido
Tudo é mais difícil*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Ricardo Burg Ceccim, que me convocou para este desafio, estando disponível na condução destes escritos, e em três meses demos corpo a um projeto de pesquisa instigante, seguido de um artigo para revista. Em meio à pandemia, cruzamos transformações, dores, estudo e pesquisa.

Agradeço as palavras que ouvi das professoras Cláudia Rodrigues de Freitas e Patrícia Silva Dorneles no exame de qualificação do projeto de dissertação, que ensejaram o que de melhor poderia buscar na pesquisa em Educação Especial e processos inclusivos.

Agradeço a disponibilidade da professora Daniele Noal Gai, que me ajudou na tarefa de escolher os rumos de profundidade quanto aos processos inclusivos em Educação Especial e saúde e quanto ao atravessar o período de pandemia que ameaçou nossa qualidade de vida.

Agradeço imensamente às professoras do município de Canoas que enfrentaram o revés da pandemia, exercendo o Atendimento Educacional Especializado, reorganizando-o, refazendo-o e aprendendo da inédita situação-limite uma nova atualidade ao encontro com alunos e famílias.

Agradeço às professoras Liliane Ferrari Giordani e Aniê Coutinho de Oliveira por aceitarem se integrar ao final desta jornada, quando buscava alargar interlocuções, atravessar os efeitos da situação-limite que a pandemia impôs e encontrar ainda novos desafios.

Por fim, muito especialmente, agradeço ao professor Máximo Daniel Lamela Adó, quase sem palavras por sua gentileza, demonstração de amizade e prática de solidariedade.

*Cartografias...
E então você chegou
Como quem deixa cair
Sobre um mapa
Esquecido aberto sobre a mesa
Um pouco de café, uma gota de mel
Preenchendo
Por descuido
Um qualquer lugar até então
Deserto*

Ana Martins Marques (2015, p. 37)

RESUMO

“Professoras inumeráveis: a educação inclusiva no revés da pandemia” corresponde à tematização da Educação Especial em meio à pandemia de covid-19 e ao relatório da pesquisa em educação realizada como estudo de caso em um município da região metropolitana do Rio Grande do Sul, o município de Canoas. Com a chegada da pandemia, chegou, também, o distanciamento físico como forma de conter e controlar a disseminação da doença, cuja letalidade e mortalidade apresentavam números grandiosos. Como medida de saúde pública, ambientes educativos e culturais foram fechados, devendo a sociedade evitar, sob todas as formas, a aglomeração de pessoas. Alguns questionamentos surgiram: uma vez sem escola, qual o território educativo buscado pelos estudantes, particularmente aqueles que tinham na sala de recursos multifuncionais um ponto de apoio estratégico ao seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e psíquico? O Atendimento Educacional Especializado (AEE), por exemplo, não participa apenas da inclusão escolar de alunos designados à Educação Especial, mas da garantia equitativa das melhores intervenções em apoio ao desenvolvimento. Em meio a tantas mortes e às insensibilidades de tantos governos, um artista brasileiro, Edson Pavoni, criou a obra Memorial Inumeráveis, tendo em vista distanciar-se dos números *de morte* às histórias *de vida*, não deixando que *projetos de vida* se tornassem *números de morte*. Assim foi nomeada a dissertação, professoras inumeráveis, professoras que não são representação de quantidades de opinião, percepção e recorrência. O objetivo geral foi conhecer e compreender medidas tomadas por professoras do AEE para assegurar acesso à Educação Especial. A escolha metodológica foi a de um estudo de caso, abrangendo a totalidade de professores do AEE de um município. Como na cartografia, não se tratou de uma pesquisa de representação, mas de sensações. A pesquisa delineou, então, paisagens: o “estado da arte” (perfil da informação científica, conceitual e tecnológica publicada no Brasil), conversações iniciais (na forma de um formulário eletrônico para aqueles que estavam em casa, com perguntas exploratórias abertas, livres à narrativa), encontro on-line na forma de roda de conversa, a escrita de excertos narrativos e de narrativas com origem na “vontade de contar” das professoras (uma sensação, um aprendizado, uma confiança). O relatório de pesquisa foi um organizador de informações, trazendo paisagens: da educação inclusiva e do atendimento educacional especializado em meio à pandemia, tomando o cenário de uma cidade. Foram detectados três grandes acidentes na paisagem psicossocial educativa em Educação Especial: solidão e superação individual das professoras; risco e exposição à saúde mental dos alunos; e perdas e ganhos: os esperados e os inesperados da Educação Especial em meio à pandemia. O ensino mediado por tecnologias foi interpretado às vezes como “a grande preocupação”; às vezes, “a grande salvação”; e, às vezes, “o despertar de interesses para práticas pedagógicas inéditas”. Com o desafio de um “conta pra nós”, chegou-se ao final apresentando memórias de professoras com projetos de vida na Educação Especial. Os acidentes psicossociais da paisagem traçaram uma cartografia que já se desmanchou ao escrever a dissertação. É apenas como cartografia que esta dissertação porta seu valor.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; covid-19; pandemia; educação em saúde; educação especial de perspectiva inclusiva; educação, saúde e processos inclusivos.

ABSTRACT

"Uncountable female teachers: inclusive education at the countercurrent of the pandemic" talks about the thematization of special education in the thick of the covid-19 pandemic and the report of the research in education conducted as a case study in a municipality in the metropolitan region of Rio Grande do Sul, the municipality of Canoas. The arrival of the pandemic brought with it the physical distance as a way to contain and control the spread of the disease, presenting lethality and mortality in mounting numbers. As a public health measure, educational and cultural environments were closed, and society was asked to avoid, by all means, the agglomeration of people. Some questions have arisen: once without school, what is the educational territory sought by students, particularly those who had in the multipurpose room a strategic support point for their affective, cognitive and psychological development? The Specialized Educational Attendance (AEE in the Portuguese acronym), for example, does not only participate in the school inclusion of students assigned to special education, but in the equitable guarantee of the best interventions in support of development. In the midst of so many deaths and the insensitivity of so many governments, a Brazilian artist, Edson Pavoni, created the work 'Memorial The Uncountable', aiming to distance the death tolls from the life stories, not letting life projects become death counts. This is how the dissertation was named, uncountable teachers, teachers who are not the representation of quantities of opinion, perception, and recurrence. The general objective was to know and understand measures taken by AEE teachers to ensure access to special education. The methodological choice was that of a case study, covering the totality of AEE teachers in a municipality. As in cartography, this was not a survey of representation, but of sensations. The research outlined landscapes: the "state of the art" (profile of scientific, conceptual and technological information published in Brazil), initial conversations (by the way of an electronic form for those who were at home, with open exploratory questions, free to the narrative), online meeting in the form of conversation circles, the writing of narrative excerpts and narratives originated in the teachers' "will to tell" (a sensation, a learning, a confession). The research report was an organizer of information, bringing landscapes: of inclusive education and specialized educational care in the midst of the pandemic, taking a city as its setting. Three major accidents were detected in the psychosocial educational landscape in special education: loneliness and overcoming of individual teachers; risk and exposure to students' mental health; and losses and gains: the expected and the unexpected coming from special education amidst the pandemic. Technology-mediated teaching was interpreted as sometimes "the great concern", sometimes "the great salvation", and sometimes "the awakening of interests for unprecedented pedagogical practices". With the challenge of a "tell us about it" we came to the end, presenting memories of female teachers with life projects in special education. The psychosocial accidents of the landscape traced a cartography that has already broken into pieces while writing dissertation. It is only as cartography that this dissertation carries its value.

Keywords: Specialized Educational Attendance; covid-19; pandemic; education in health; special education from an inclusive perspective; education, health and inclusive processes.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
CAPSi	Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil
CEDECA-CE	Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará
CEIA	Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade
CME	Conselho Municipal de Educação
CNDE	Campanha Nacional pelo Direito à Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DEIN	Diretoria de Inclusão
DiPEE	Direito à Educação, Políticas Educacionais e Escola
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ESACA	Espaço Solidário de Atenção à Criança e ao Adolescente
FCC	Fundação Carlos Chagas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IRM	Instituto Rodrigo Mendes
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEI	Plano de Ensino Individual
REATECH	Feira Internacional de Tecnologias em Reabilitação, Inclusão e Acessibilidade
REPU	Rede Escola Pública e Universidade
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	15
EDUCAÇÃO ESPECIAL E UMA NOVA SITUAÇÃO-LIMITE: PANDEMIA DE COVID-19 ..	20
EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ORIENTAÇÃO POR PROCESSOS INCLUSIVOS.....	22
A COVID-19 E A ORIENTAÇÃO AOS PROCESSOS DE DISTANCIAMENTO FÍSICO	27
A SUSPENSÃO DAS AULAS PRESENCIAIS PELA PANDEMIA DE COVID-19	36
TRILHAS DA PESQUISA: AS PAISAGENS DE UM PERCURSO CARTOGRÁFICO	42
ASPECTOS METODOLÓGICOS E ÉTICOS.....	44
ESTADO DA ARTE: A PAISAGEM RETRATO DAQUILO QUE JÁ FOI PROBLEMATIZADO	47
CIDADE DE CANOAS-RS: A PAISAGEM TERRITÓRIO DOS ATORES DESTA PESQUISA.....	64
ROTEIRO EXPLORATÓRIO/RODA DE CONVERSA: A PAISAGEM DA CONEXÃO AFETIVA	68
DESENLACE OU O NOVO ENREDO: A PAISAGEM DOS DADOS.....	70
Solidão e superação individual	71
Risco e exposição à saúde mental	73
Perdas e ganhos: os esperados e os inesperados	75
Conversar: uma emergência por afetos do encontro	76
CONTA PRA NÓS: PROFESSORAS INUMERÁVEIS	81
CONCLUSÃO	87
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE	99

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória de professora vem sendo tecida entre desejos e possibilidades, por meio de experiências de estudo e de atuação, as quais estão transpassadas por desafios que ampliaram minha visão do fazer em Educação e, hoje, sustentam minha prática. É um tanto difícil precisar o momento em que minhas “lentes” detectaram, na escola ou na Educação, a diversidade e a perspectiva inclusiva, mas reconheço que há nisso um processo de construção.

Estudante de pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no ano de 2003, comecei o estágio obrigatório de dois semestres em uma escola pública do Estado, localizada na zona norte de Porto Alegre, encontrando em uma mesma turma alunos com histórias muito distintas de construção do conhecimento e diversificadas vivências de desenvolvimento. Naquela sala de aula, ainda sem intimidade alguma com o termo inclusão, percebia-me instigada ao fazer pedagógico que desse guarida a toda a diversidade que se desnudava ante meu olhar. Não é à toa que meu trabalho de conclusão na graduação em Pedagogia foi “A heterogeneidade na sala de aula e o planejamento diversificado”, pois, das minhas observações *in loco*, surgia a necessidade de defender o desprendimento da noção de um planejamento de ensino direcionado a somente uma parcela dos alunos (CORREA, 2003). Cheguei a realizar de três a quatro planejamentos diários para uma mesma turma, tentando contemplar as diversidades de níveis de escrita, de interesses, de interações e de contextos.

Quando ingressei no município de Canoas como professora dos anos iniciais, deparei-me novamente com crianças muito diversas na mesma turma quanto às aquisições cognitivas e de desenvolvimento, às histórias familiares e à inserção na vida social do bairro e da cidade. O planejamento único, já evidenciado como incapaz de inclusão, definitivamente não daria conta das demandas escolares e educativas de todo o grupo. Era necessário observar cada aluno e singularizar ofertas e problemas de aprendizagem. Em 2014, aderi a um programa de formação docente ofertado pelo município de Canoas, articulado a uma das universidades locais, e apresentei, como trabalho final, o artigo intitulado “O acontecimento da aprendizagem na sala de recursos: da intencionalidade à repercussão na aquisição do conhecimento” (CORREA, 2015). Eu já

observava para além da sala de aula e, assim, fui convocada pela Prefeitura Municipal de Canoas, como contrapartida da formação especializada, a assumir a Sala de Recursos Multifuncionais em uma escola com tradição de inclusão (tal escola, por muito tempo, esteve vinculada à educação de surdos do Município). Como a maioria das escolas da rede municipal local, ela está localizada em um bairro de periferia, (re)conhecido, também, pela presença da violência, tal como acontece nas regiões de periferia das cidades de regiões metropolitanas.

Como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), via-me escutando professores à espera por um padrão/forma de escola em que um aluno “diferente” ou “sem forma de escola” acabava rejeitado. Aquele que está fora da “forma de escola” (ou não se ajusta à visão de normalidade em que escolas e professores têm sido instituídos) acaba por se sentir sem lugar, uma vez que um lugar não lhe é oferecido. Percebi de lá, da sala de recursos, que o que parecem querer os professores das salas comuns é que os alunos fora da *forma escola*, também designados como *alunos com problema* ou *com deficiência*, venham para o Atendimento Educacional Especializado a fim de que, de algum modo, ali consigam incorporar essa forma desejada e, então, retornem à sala de aula, conseguindo estar mais adequados àquele espaço, que supõe encaixes funcionais. O que a professora do Atendimento Educacional Especializado faz, contudo, não é “ajustar e devolver”, criando-se, então, uma espécie de “mal-estar”.

Não obstante, os processos de ensino e aprendizagem são construídos na interação social e simbólica, da qual a turma de cada aluno faz parte, assim como os diagnósticos e prescrições que cada aluno tenha recebido e os preconceitos ou acolhimentos a que estão expostos. Dessa forma, é necessário estarmos atentos às previsibilidades que processos diagnósticos e classificatórios inscrevem no contexto social e escolar. Quando a escola reforça os lugares de impossibilidade e dificuldade de um aluno, centra-se nas suas faltas em relação à *forma escola* ou à *forma interações simbólicas* e acaba desvalorizando a condição de devir das crianças. Perguntas do professor do Atendimento Educacional Especializado, tais como “qual o nome desse aluno, que idade ele tem, do que ele gosta, como será que ele aprende, como tem sido avaliado até agora e quais suas inscrições contextuais” remetem dos *planos de ensino ao conhecimento situado* de cada grupo de alunos e mesmo àquilo que os alunos (cada aluno) podem oferecer uns aos outros.

Acontece que os parâmetros que são oferecidos à rede de ensino em políticas públicas de educação ainda são capacitistas (VENDRAMIN, 2019; MARCHESAN; CARPENEDO, 2021), atrelados a padrões de normalidade que desejam a anulação da diversidade. É necessário avançarmos em direção à educação inclusiva, avanço que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva tem papel crucial. Pouco temos nos dedicado a olhar para a diversidade sem o pano de fundo capacitista, o que ainda nos faz referir “público-alvo da educação inclusiva” e “aluno de inclusão”. É necessário pensarmos a Educação e, sobretudo, a Educação Inclusiva, como um lugar de pertencimento meu e do outro, do “normal” e do “anormal”, daquele que se encaixa nas formas de escola e daquele que pede outras formas de escola.

É difícil descolarmo-nos para o lugar onde percebamos o aluno a que chamamos de “inclusão” como alguém que precisa de nossa presença, que aprende conteúdos que movem seus processos de subjetivação e presença coletiva, que pode se expressar com as suas formas de aprender, talvez mais significativas para as suas necessidades do que aquelas estabelecidas para todos, e que tenha valorizadas as expressões de sua inteligência, ainda que fora dos padrões tidos como “escolares”. Ter trabalhado no Atendimento Educacional Especializado me mostrou que a “deficiência” é uma parte da vida de alguns, constituída de multiplicidades e de possibilidades plurais. Excluir ou segregar não apenas seria a negação dessas multiplicidades e plurais possibilidades, como a anulação das ofertas ao desenvolvimento e à aprendizagem que crianças requerem. Por isso, as escolas demandam lugares de suporte e sustentação para a inclusão do diverso, do estranhamento, da cartografia.

Com essa bagagem, trago a presente dissertação de mestrado em educação que contou com importante papel do professor orientador, uma vez que meu percurso pelo mestrado sofreu vários reveses, soluções de continuidade, duas trocas de orientação e o período da pandemia de covid-19. O projeto de pesquisa aprovado em seu exame de qualificação foi a proposta do *contato afetivo* (ou do *contato vibrátil*, na linguagem do artista plástico Edson Pavoni, como se verá a seguir) com as professoras de Atendimento Educacional Especializado do município de Canoas, estado do Rio Grande do Sul, em busca das vivências de compromisso com as necessidades escolares e de desenvolvimento de seu alunado. Espero ter alcançado um produto intelectual capaz de organização da informação obtida, ciente de que meu principal ponto de chegada foi um

ponto de partida. Meu exercício me mostra que, para mim, o tema ainda se afigura incipiente.

INTRODUÇÃO

Estamos há mais de dois anos vivendo em uma situação de pandemia, causada pelo vírus Sars-CoV-2, um novo coronavírus, responsável pelo adoecimento por covid-19, uma doença infecciosa de transmissão aérea e alta infectividade. Com a chegada da pandemia de covid-19, chegou, também, o distanciamento físico (“isolamento social”) como forma de conter e controlar a disseminação da doença, cuja letalidade e mortalidade apresentaram números grandiosos no Brasil e no mundo. As medidas de distanciamento físico envolveram condutas progressivas de redução de todo tipo de aglomeração de pessoas, inclusive aquelas típicas dos ambientes educacionais (escolas e universidades, por exemplo) e culturais (cinemas e teatros, por exemplo), assim como a proibição de eventos de massa, interrupção de mostras e exposições, fechamento de museus e de clubes, entre outras restrições à proximidade, ao toque e às interações. A conscientização da população envolveu o apelo por ficar em casa, evitar deslocamentos e viagens em quaisquer tipos de transporte coletivo e até mesmo o apelo pela não circulação por parques, praças e ruas (AQUINO *et al.*, 2020).

Alguns questionamentos surgiram: uma vez sem escola, qual o território educativo buscado pelos estudantes e, particularmente, pelos estudantes que tinham na sala de recursos multifuncionais um ponto de apoio ao seu desenvolvimento afetivo e cognitivo? Como se sentiram as professoras do AEE quanto às suas responsabilidades educativas? O que fizeram as famílias? O que se passou com os processos de inclusão que obtinham na escola sua principal sustentação? O que o distanciamento físico provocou ao segmento da educação especial usuário das salas de recursos multifuncionais? Com a suspensão das aulas, o que professoras e famílias fizeram na direção de assegurar as melhores intervenções em apoio ao desenvolvimento cognitivo e afetivo integrante dos processos de inclusão?

Essas questões se tornaram as geradoras desta dissertação de mestrado em Educação, junto à Linha de Pesquisa de Educação Especial, Saúde e Processos Inclusivos, e também foram condutoras de um objetivo geral voltado à compreensão sobre quais medidas foram tomadas pelas professoras do Atendimento Educacional Especializado, quais condutas e ações foram demandadas pela direção das escolas, determinadas pelo

gestor municipal da Educação ou mobilizadas pelas redes intersetoriais entre educação e saúde para assegurar o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes designados à Educação Especial. A escolha metodológica foi a de um estudo de caso em Canoas, no estado do Rio Grande do Sul, região metropolitana da capital, tendo em vista o *contato afetivo* com experiências vividas, não aquilo que números e eventos marcadores podem descrever, mas a vivência singular, a busca, a perda, o esforço, a solução, o dano, a recuperação, o choro, a alegria, o desespero, as alternativas, o abandono, a persistência de professores e professoras de alunos com deficiência intelectual ou transtornos globais do desenvolvimento e seu direito à escola.

“Não há quem goste de ser número, gente merece existir em prosa”, assevera Edson Pavoni em sua obra “Memorial Inumeráveis”, obra artística em forma de plataforma digital. Além de plataformas digitais, o artista se expressa por meio de instalações, arquitetura e outras mídias como a fotografia e a poesia. O site do artista¹ o apresenta como “um artista e tecnologista pesquisando e propondo novos imaginários para a ideia de conexão” (a que estamos estendendo para *contato afetivo*). Com a obra “The White Mirror”, de 2017, o artista teve o vislumbre de criar novos imaginários para o tema da diversidade, celebrando “o momento de conexão entre as subjetividades de cada indivíduo e o poder desses encontros para criar o novo”. The White Mirror é

[...] um mural com 22 metros de comprimento, aparentemente analógico, que se revela digital e dinâmico com a presença dos passantes. A presença de uma pessoa no espaço é projetada como uma grande criatura feita de uma massa de luz com quase 4 metros de altura que segue a pessoa por toda a extensão da instalação. Cada pessoa é seguida por uma nova criatura com formas, cores e comportamentos diferentes. Quando duas criaturas **se tocam**, ambas se expandem e celebram **a conexão**. O toque é sentido em toda a extensão luminosa da instalação, como se todo o espaço tivesse sido concebido para esse momento (PAVONI, 2017)².

A obra, uma instalação, “discute o potencial transformador de reconhecer e sobrepor as nossas diferenças como indivíduos para coletivamente criar um futuro que rompe com o estabelecido” (PAVONI, 2017). A instalação conta com uma apresentação permanente e aberta à visitação na sede do Nubank, zona oeste da cidade de São Paulo (PAVONI, 2017).

Na primeira obra sobre as conexões, “Primeiro Sentido”, Pavoni se reporta ao

¹ Para mais informações, consultar: <https://edsonpavoni.art>

² PAVONI, Edson. The White Mirror. São Paulo, 2017.

toque. Trata-se de uma série fotográfica inacabada em que o artista pesquisa “as respostas humanas ao toque e a qualidade das conexões que nascem deste ato” (PAVONI, 2017). Em 2013, o *toque* ganhou versão com tecnologia e o artista propôs uma nova forma de conexão: “e se você pudesse sentir o toque de alguém do outro lado do mundo?”. A nova obra, “A Place to Departure”, criava uma ponte sensorial entre Beijing e São Paulo. Diz o artista: “quando uma pessoa tocava o vidro da instalação em Beijing e outra tocava o vidro em São Paulo no mesmo lugar e ao mesmo tempo as duas sentiam fisicamente que tinham se tocado”. Elas experimentavam uma **sensação vibrátil** proporcionada pela obra. O artista tecnologista explica que o “toque é o nosso primeiro sentido, é o primeiro que desenvolvemos no ventre materno e desde então nossa principal ferramenta humana de conexão” (PAVONI, 2014)³.

Com o “Memorial Inumeráveis”, de 2020, Pavoni informa que “histórias penetram os corações em lugares onde as estatísticas não alcançam”. A obra foi criada em colaboração com Rogério Oliveira, Rogério Zé, Alana Rizzo, Guilherme Bullejos, Gabriela Veiga, Giovana Madalosso, Rayane Urani e Jonathan Querubina, além de inúmeros jornalistas e voluntários que adicionaram nomes e histórias de vida ao memorial criado para nominar as vítimas da covid-19 no Brasil. O projeto artístico do Memorial Inumeráveis não se esgota na plataforma digital, prolonga-se pelo projeto de uma instalação a céu aberto em São Paulo, em que o artista insiste nas conexões, nas sensações, no toque e no *encontro*. *Encontro como saúde e cura, o encontro como educação e aprendizado*, assim se depreende do projeto artístico que propõe e planifica a instalação (PAVONI, 2020)⁴.

A força *afetiva* da proposta mobilizou outros artistas: o poeta cearense Bráulio Bessa (2020) escreveu uma poesia mediante extrações do Memorial, e o compositor paraibano Chico César (2020) ritmou com métrica que se ajusta à prosódia nordestina uma melodia, usando a poesia como letra. A canção igualmente se chama “Inumeráveis”. Diz o refrão, repetido seis vezes: “Se números frios não *toçam* a gente/Espero que nomes possam *tocar*” (CÉSAR, 2020, grifos nossos). Na composição de Chico César a partir do poema de Bráulio Bessa, a letra percorre um nominário que contempla as 25

³ PAVONI, Edson. A Place to Departure. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://edsonpavoni.art>. Acesso em: 12 jan. 2021.

⁴ PAVONI, Edson. Memorial Inumeráveis. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://edsonpavoni.art>. Acesso em: 12 jan. 2021.

letras do alfabeto. Em um recorte intencional, encontramos professores e uma pessoa com deficiência:

*André Cavalcante era professor
amigo de todos e pai do Pedrinho
[...]
Elaine Cristina, grande paratleta
fez três faculdades e ganhou medalhas
[...]
Margarida Veras amava ensinar
era professora bondosa e presente
[...].*

O estudo de caso envolveu a totalidade das professoras atuantes no AEE nos anos de 2020 e 2021, professoras submetidas às conexões entre docência, dor, educação especial, experiência de mundo, inclusão, luto, morte, tudo que se é, tudo que se possui, a vida. O objetivo foi tocar as conexões (contato afetivo). Na experiência docente. Conforme Philippe Perrenoud, por exemplo, é impossível isolar a reflexão sobre a ação dos aspectos mais profundos relativos à existência:

[...] A transformação dos gestos mais técnicos põe o *habitus* em jogo; isso ocorre ainda mais nas práticas das profissões humanistas, nas quais os jogos com a alteridade, o poder, a sedução, a incerteza e a dependência levam incessantemente o profissional ao limite daquilo que a razão permite compreender e realizar (PERRENOUD, 2002, p. 158).

Aprende-se com Perrenoud: mesmo a transformação dos gestos mais técnicos é como um abalo na subjetividade, é mais que traduzir novos saberes em ação, é abalo na autoimagem, na autoconfiança, na relação com o mundo e com os outros, ainda mais quando colocamos em questão o ser docente ou o sentido do trabalho e mesmo a vida. Mais que afirmativas resultantes de investigação científica, propusemo-nos, orientador e mestranda, às aproximações com o campo, sob a metodologia da “obtenção de dados dentro de um contexto e composição dos resultados pela redação” (BIASOLI-ALVES; DIAS-DA-SILVA, 1992, p. 63). Com isso, se quer dizer que não se tratou de uma pesquisa de representação, mas de sensações. Conforme Ceccim e Ferla (2005), sensações também são importantes caminhos na busca de uma relevante aproximação com a realidade. A sensação diz respeito às forças, não às formas, não é representativa ou ilustrativa, antes caminho de acesso ao tornar-se. Enquanto a representação diz respeito àquilo que é, a sensação diz respeito àquilo em vias de tornar-se (é a força, não a forma).

As salas de recursos multifuncionais têm emergência e lugar escolar para exercer

o papel de Atendimento Educacional Especializado e atende às particularidades do aluno segundo um Plano de Ensino Individual (PEI), ou seja, uma abordagem desde o lugar do ensino. Muitas vezes, os alunos possuem a mesma deficiência, no entanto, por terem características diferentes, é preciso verificar a melhor forma de alcançar resultados positivos à aprendizagem, de acordo com suas dificuldades e potencialidades. Além disso, o professor de educação especial deve auxiliar o professor regente de turma na formulação das estratégias curriculares para o aluno com deficiência, minimizando dificuldades possíveis no encontro com as tarefas escolares diárias.

A pesquisa delineou paisagens: o “estado da arte”, conversações iniciais (na forma de um formulário eletrônico para aqueles que estavam em casa, com perguntas exploratórias abertas, livres à narrativa), encontro on-line na forma de roda de conversa (ainda que mediada por tecnologia digital), a escrita de excertos narrativos e de narrativas com origem na “vontade de contar” (uma sensação, um aprendizado, uma confiança). O relatório de pesquisa foi um organizador de informações, trazendo paisagens: da educação inclusiva e do atendimento educacional especializado em meio à pandemia, tomando o cenário nacional e a cidade de Canoas, no estado do Rio Grande do Sul, dos passos metodológicos na pesquisa realizada e seus percursos de contato com a realidade sentida; das análises sensíveis, no esforço, não de mostrar o visível, mas de tornar visível; e, por fim, na conclusão, a visão de uma paisagem, talvez mais do que encerramento, o verdadeiro começo.

A pandemia ainda não acabou e, diante disso, ainda que as aulas presenciais tenham voltado, voltaram de uma forma tímida, ainda sem a presença da maioria dos alunos nas escolas. A educação inclusiva, com pelo menos duas décadas incidindo na regulação da oferta de educação especial, ainda por cima, é ameaçada de retrocesso pelos vários mistérios do governo federal implicados com as áreas da educação, saúde, família e direitos sociais. A dissertação não prova nem comprova nada, contudo deixa claro que professores e professoras não permaneceram em casa, permaneceram construindo ensino, ensinados, aprendizados, aprendizados, compromisso, compromissos, buscas inúmeras por si mesmos e por seus alunos.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E UMA NOVA SITUAÇÃO-LIMITE: PANDEMIA DE COVID-19

Com a chegada da pandemia de covid-19 e a conseqüente suspensão das aulas presenciais, das aulas com conexão física e a sensação do toque, os processos de inclusão que obtinham na escola sua principal sustentação entraram, também, em suspensão, primeiramente total e, aos poucos, parcial. Um enorme esforço dos professores na tentativa de minimizar tal suspensão. Uma vez sem escola, os estudantes que tinham na sala de recursos multifuncionais (ou no Atendimento Educacional Especializado) um ponto de apoio ao seu desenvolvimento afetivo e cognitivo ficaram remetidos ao ensino remoto, cujo alcance, além de limitado às tecnologias eletrônicas e telemáticas, exige domínio de recursos tecnológicos não necessariamente correspondentes às características de acesso e uso desse particular grupo social.

O distanciamento físico provocou ao segmento da educação especial (alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação), mandatário das salas de recursos nas escolas, a suspensão de atividades cruciais à proteção de seu desenvolvimento intelectual e psíquico, como até mesmo impediu o acesso qualificado e correspondente às suas especiais condições de comunicação e interação no tocante às informações sobre prevenção do contágio e compreensão da pandemia.

Esse segmento (sobretudo, esse segmento) precisaria do apoio da educação especial e da atenção psicossocial que dissesse respeito às suas particulares necessidades. Contudo, escolas, ateliês, oficinas artístico-culturais, centros de saúde mental e centros de convivência, lugares possíveis ao acolhimento de necessidades psíquicas, pedagógicas e culturais foram os primeiros equipamentos fechados quando confirmada a circulação, em nosso meio, do novo coronavírus. Professores do Atendimento Educacional Especializado (educação especial) e profissionais dos Centros de Atenção Psicossocial (atenção psicossocial) teriam, então, de delinear ações inovadoras na direção de assegurar as melhores intervenções em apoio ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e da subjetividade atinentes às circunstâncias da vida desse segmento da população e aos seus processos de inclusão, não apenas tal como demandados até então, mas como passaram a ser demandados diante da nova

realidade, sob pena de gerar quadros de agravos, não pelo contágio, mas pela negligência e omissão no ensinar (educação especial) e no atender (atenção psicossocial).

À semelhança de muitas outras questões relacionadas à população com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e discrepância no domínio de habilidades mentais ou intelectivas, os processos inclusivos em educação especial e atenção psicossocial frequentemente são objeto de incompreensão e estigmatização. No entanto, se essas questões forem abordadas como problema de inclusão e não falha individual, os riscos intelectuais e psicossociais podem ser controlados da mesma maneira que qualquer outro risco em educação e saúde mental. O que difere, sem dúvida, é a necessidade da oferta de processos inclusivos, sua garantia e sua disponibilidade em tempo e lugar que sejam apropriados e possíveis. O direito à inclusão, além de um direito humano fundamental, um direito social e um direito à diversidade, traz no bojo de suas práticas uma exigência de oferta das condições de acesso ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e psíquico.

É importante esclarecer que não existe correlação automática entre deficiência e risco para o contágio pelo novo coronavírus. São as condições de acesso à informação, acessibilidade ambiental e garantia dos apoios necessários que tornam o grupo mais ou menos vulnerável. Pode-se apontar não a vulnerabilidade do grupo, mas a sua vulnerabilização (CARMO; GUIZARDI, 2018) pela falta de oferta segura e adequada às suas condições, necessidades e particularidades, que fazem parte da diversidade da população e não constituem motivos para exclusão, omissão ou negação de acesso. A educação especial e a atenção psicossocial no distanciamento protetivo de todos, no caso dos estudantes com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e discrepância no domínio de habilidades mentais ou intelectivas, devem embasar-se na abordagem individual referente à construção de sua acessibilidade, especialmente colocar-se em oposição aos riscos de segregação, discriminação e preconceito. É fundamental envolver atendimento educacional especializado, atenção psicossocial, grupo familiar e cuidadores. Uma reflexão prudente a ser apresentada é a da necessidade de um particular envolvimento com o contexto domiciliar no planejamento de ações, pois as estratégias tradicionais de alternativas familiares, de vizinhança, comunitárias e culturais, entre outras, precisaram ser atualizadas durante o contexto da

pandemia.

A educação especial (em uma perspectiva de educação inclusiva) e a saúde mental (em uma perspectiva de atenção psicossocial) vêm se apresentando à sociedade brasileira como tarefa intersetorial e, nesse momento de pandemia, como tarefa impostergável da promoção de processos inclusivos diante das adversidades geradas pelo distanciamento, falta de toque, falta das *conexões vibráteis*. A oferta de estratégias de educação (ensino) e de atenção (saúde) a esse segmento populacional não tem efeito genérico ou humanitário, mas de proteção ante o risco de danos duradouros ou permanentes ao desenvolvimento, aos processos cognitivos e afetivos e à inserção social, além de riscos à constituição de si e ao bem-estar mental individual e familiar.

O distanciamento físico e a suspensão das atividades escolares e dos serviços de saúde que requeriam atividades coletivas ou grupais de promoção da saúde, manejo de quadros psicossociais, ludopedagogia e psicopedagogia, passaram a requerer interrogação ética e análise de riscos e danos sob pena de negligência ou omissão, o que até o presente momento não foi qualitativamente dimensionado, tampouco dispomos, até o momento, de recursos metodológicos consensuados para tal dimensionamento.

As salas de recursos multifuncionais, de papel fundamental, e o Atendimento Educacional Especializado, organizado em função das particularidades de cada aluno a ele designado, demandam um planejamento situado e uma abordagem pedagógica do desenvolvimento cognitivo e afetivo. Além disso, o professor de educação especial deve assegurar suporte ao professor regente de turma no ensejo de caminhos para o aluno com deficiência, atenuando dificuldades presentes na sua gestão das tarefas escolares. O revés da pandemia exigiu a transformação de tudo que se sabia, de tudo que se fazia, de tudo que se priorizava, de tudo que se prescrevia/orientava.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ORIENTAÇÃO POR PROCESSOS INCLUSIVOS

Em 2007, a Organização das Nações Unidas promulgou a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), documento que sistematizou os

estudos e debates mundiais realizados sobre o tema nas duas últimas décadas do século XX, estimulando a construção de novos marcos políticos, legais e pedagógicos da Educação Especial, com vistas a assegurar as condições de acesso e participação de todos no ensino comum (Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007). No Brasil, o Congresso Nacional ratificou o Protocolo Facultativo por meio do Decreto Legislativo n.º 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º, do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, entrando seus termos em vigor a partir de 31 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008a).

O Brasil, signatário da Convenção, adotou o documento e o incorporou à legislação, corroborando a interpretação acerca da deficiência nas políticas de inclusão (Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009). Para os Estados Partes presentes à Convenção, “a deficiência é um conceito em evolução e resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2009). Essa proposição sobre deficiência é encontrada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008b), que observa que o Atendimento Educacional Especializado tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras que impedem a participação escolar de todos os alunos”. O documento orienta também sobre as atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado, trazendo que as atividades ali desenvolvidas são diferentes das atividades realizadas na sala de aula comum de ensino, deixando claro que as ações ali realizadas não são substitutivas à escolarização, o atendimento oferecido nesses espaços complementa e/ou suplementa a formação dos alunos, visando à autonomia e à independência não só dentro da escola como fora dela.

Em 2015, foi promulgada a Lei Federal n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também designada por Estatuto da Pessoa com Deficiência, cujo artigo 1º a define como “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. O Estatuto da Pessoa com Deficiência reafirma a autonomia e a capacidade de todas as

peças para exercerem atos da vida civil em condições de igualdade. Enumera, no seu artigo 3º, como barreiras, qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que impeça ou limite o acesso e a participação da pessoa com deficiência nos diversos meios sociais (BRASIL, 2015).

É necessário que se diga, contudo, que o atual governo federal, governo do presidente Jair Bolsonaro, tornou a educação inclusiva em construção nas duas últimas décadas de um arcabouço legal progressivamente consistente, novamente em pauta do movimento “Nada sobre nós, sem nós”, criado em 1981, como expressão da luta das pessoas com deficiência pela “integração escolar e social” (SASSAKI, 2007), a fim de que a participação das pessoas com deficiência e suas associações fosse assegurada em todas as decisões e ações que a elas dissessem respeito. O movimento do alvorecer dos anos 1980 pela “integração” evoluiu, até o final dos anos 1990, às lutas pela “inclusão”, colocando em evidência não apenas o preconceito e negligência para com a população com deficiência, mas tirando essa população da condição de “vulneráveis” ao reconhecimento de práticas de vulnerabilização pela falta ou equívoco de políticas públicas em todos os âmbitos.

Já as medidas do governo federal, um decreto presidencial, sustentam a instauração no âmbito da gestão governamental de um ativismo capacitista, o que surpreendeu a todos os movimentos de participação das pessoas com deficiência. Em 30 de setembro de 2020, o presidente Jair Bolsonaro assinou o Decreto n.º 10.502, que deveria instituir a “Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida” (BRASIL, 2020f), que derrubaria a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como roteiro nacional orientador, passando a área da Educação Especial aos patamares do início dos anos 1990, uma política completamente identificada com o capacitismo. O texto declaradamente se perfilava contrário às concepções e teorias de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, à sua posição ético-inclusiva e não capacitista. Como Decreto do Executivo, o instrumento não poderia revogar disposições legais em contrário, então, terminou suspenso pelo Supremo Tribunal Federal, invocadas outras leis e resoluções em respeito às pessoas com deficiência.

Muitos documentos legais até então (Constituição Federal, 1988; Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional, 1996; Plano Nacional de Educação, 2000; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, 2008, entre outros) mostraram a obrigatoriedade da ampliação do acesso e permanência das pessoas com deficiência junto ao sistema regular de ensino e passaram a enfatizar o modo como a escolarização dessa população deveria ser implementada. A escola como dispositivo educacional foi concebida para dar conta dos desafios que um certo modo de ser criança coloca. Entretanto, a escola se viu diante do desafio de intensificar a defesa da escolarização na Educação Básica com o suporte da Educação Especial, apoiando alunos “que interrogam as tradicionais formas de ensinar”, como sugerem Vasques e Baptista (2014).

As salas de recursos multifuncionais se institucionalizaram como espaço para o Atendimento Educacional Especializado em âmbito nacional nas últimas duas décadas e muitos municípios as adotaram como política central de inclusão. Esses serviços se configuraram em diferentes formas de implementação, mostrando também resultados diferentes no que tange ao aprendizado do aluno cujas necessidades educacionais são particulares, comuns a uns e singulares a outros. Para que se observe o Atendimento Educacional Especializado é importante observar as suas diferentes constituições organizativas. Por exemplo, as políticas de cada mantenedora, de cada município: reuniões docentes, ofertas de assessoramento, orientações político-educacionais, financiamento articulado entre os diferentes entes de governo, o repasse municipal para cada escola, a qualificação profissional dos professores, a formação pedagógica específica em Educação Inclusiva e a disponibilidade dos recursos materiais em tecnologias assistivas, entre outros.

A legislação relativa ao Atendimento Educacional Especializado acomoda os alunos em três agrupamentos: **alunos com deficiência** (aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas); **alunos com transtornos globais do desenvolvimento** (aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais e na comunicação ou estereotípias motoras); e **alunos com altas habilidades/superdotação** (aqueles que apresentam um potencial elevado e grande

envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas, tais como aspectos intelectuais ou psicomotores e aspectos envolvendo artes e criatividade ou a liderança). Os transtornos globais do desenvolvimento incluem diversos diagnósticos de âmbito neuropsiquiátrico, como o Transtorno do Espectro Autista (incluindo a síndrome de Asperger, por exemplo), a síndrome de Rett, o transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e os transtornos invasivos sem outra especificação (MEC; SEESP, 2008).

Deve-se apontar, contudo, que as propostas atuais de categorização têm avaliações bastante críticas sobre suas vantagens e desvantagens, recebem questionamento quanto aos conceitos em que se baseiam e quanto às bases de abordagem científica que utilizam, passando pela necessidade de aceitar a diversidade, de aceitar o ser-em-situação e de colocar entre parênteses a explicação genético-estrutural, colocando-se antes em compreensão empática ou em busca das vivências psíquicas individuais. No âmbito de abrangência da pauta das pessoas com deficiência, muitas vezes os transtornos globais do desenvolvimento comparecem como deficiência psicossocial ou se verifica a designação acoplada “pessoas com deficiência intelectual/transtorno global do desenvolvimento”, alargando a voz do movimento “nada sobre nós, sem nós” nas lutas por aceitação ativa da diversidade e menos formulação de diagnósticos medicalizadores.

Essa discussão – que se estabelece no contexto pedagógico e acadêmico – está implicada com a elaboração e implementação das condições educativas às particularidades de cada criança, necessárias ao seu estar e à sua efetiva permanência no contexto presencial do ensino e, posteriormente ou em simultaneidade, sua inserção em contextos de maior autonomia na vida social, mundo do trabalho e configurações de família. A Educação Especial na perspectiva inclusiva tem um papel fundamental na disruptura com prejuízos, preconceitos e estigmatização dessa população, mas em 2019 foi deflagrada uma nova situação-limite, exigindo dispositivos até então imprevisíveis para manter ou alcançar seus alunos. Falamos da imposição do distanciamento físico decorrente da pandemia pelo novo coronavírus.

A COVID-19 E A ORIENTAÇÃO AOS PROCESSOS DE DISTANCIAMENTO FÍSICO

O surgimento da pandemia de covid-19, provocada por um novo coronavírus, o Sars-CoV-2, causou a suspensão temporária das aulas presenciais como uma medida imposta internacionalmente no ano de 2020 (OPAS/OMS, 2020), o que se seguiu pela maior parte do ano de 2021. O Ministério da Saúde editou a Portaria n.º 188, de 3 de fevereiro de 2020, declarando a introdução no país da infecção humana causada pelo novo coronavírus como “Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional” (BRASIL, 2020a). Em 6 de fevereiro de 2020, a Lei n.º 13.979 dispôs sobre as medidas para enfrentamento da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019 (BRASIL, 2020b). As aulas presenciais deveriam ser suspensas.

Por meio de uma Medida Provisória (MP n.º 934, de 1º de abril de 2020), o governo federal estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo da Educação Básica e do ensino superior decorrentes das medidas para o enfrentamento da situação de “emergência de saúde pública” (BRASIL, 2020c). Assim, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de seu Conselho Pleno, emitiu o Parecer CNE/CP n.º 5, em 28 de abril de 2020, destacando que também quanto à Educação Especial as atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, deveriam adotar medidas de acessibilidade dos alunos enquanto perdurasse “a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional da educação básica e superior onde [estivessem] matriculados” (BRASIL, 2020d). O instrumento definiu esse alunado como aquele dos estudantes que “apresentam altas habilidades/superdotação, deficiência e Transtorno do Espectro Autista, atendidos pela modalidade de Educação Especial”.

Para tanto, as aulas remotas ofereceriam a continuidade da escolarização por meio de recursos tecnológicos de informação e comunicação digital, longe de que isso representasse ensino para o uso e domínio de recursos de tecnologias eletrônicas e telemáticas. O objetivo maior foi diminuir o impacto negativo da suspensão das aulas no que diz respeito à aprendizagem intelectual, ainda que não tenha sido possível que esse movimento alcançasse um número significativo de estudantes, uma vez que nem todos

possuíam (ou tenham vindo a possuir até os dias de hoje) acesso ou domínio das tecnologias digitais ou eletrônicas. O Conselho Nacional de Educação indicou aos sistemas municipais, estaduais e do Distrito Federal que buscassem assegurar medidas locais que viessem a garantir “a oferta de serviços, recursos e estratégias para que o atendimento dos estudantes da educação especial ocorr[esse] com padrão de qualidade” (CNE, 2020, p. 32). Asseverou que o Atendimento Educacional Especializado deveria, também, “ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas”. Conforme o CNE:

[...] os professores do AEE atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários. Eles também deverão dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, segundo a singularidade dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias. No caso dos estudantes matriculados em instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, o atendimento educacional especializado deverá ser realizado pelos profissionais responsáveis no âmbito de cada escola. Algumas situações requerem ações mais específicas por parte da instituição escolar, como nos casos de acessibilidade sociolinguística aos estudantes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), acessibilidade à comunicação e informação para os estudantes com deficiência visual e surdocegueira, no uso de códigos e linguagens específicas, entre outros recursos que atendam àqueles que apresentem comprometimentos nas áreas de comunicação e interação. Vale ressaltar que as orientações gerais direcionadas aos diversos níveis de ensino, presentes neste documento, também se aplicam às especificidades do atendimento dos estudantes da Educação Especial, modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de educação, como previsto na LDB.

Se o Parecer parece óbvio, por dizer o óbvio e identificar-se com o óbvio, ele realmente o foi. Interessava que, em 2020, pudéssemos ler sobre iniciativas ousadas, criativas e inventivas. O que, afinal, teve de ser liderado por órgãos e entidades da sociedade, como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), que envolveu a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), grupos de estudos e investigação científica, como o Grupo de Pesquisa Direito à Educação, Políticas Educacionais e Escola (DiEPEE), da Universidade Federal do ABC e a Rede Escola Pública e Universidade (REPU), coletivo de professores e pesquisadores de universidades públicas federais e estaduais e do Instituto Federal do Estado de São Paulo, motivados, em 2015, pelo movimento secundarista de ocupação às escolas, e fortalecido, em 2016, pelos acontecimentos envolvendo a proposta de reorganização da rede escolar estadual, e

ainda órgãos de articulação por direitos, como o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará (Cedeca-CE).

Para a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a reabertura das escolas e o retorno às aulas é um “processo”, tendo tecido 20 recomendações e orientações básicas aos sistemas de ensino, dentre os quais “além dos protocolos de segurança exigidos e recomendados pela área de saúde”, a necessidade de colaboração intersetorial entre as áreas de educação, saúde, assistência social e Conselhos Tutelares; participação da comunidade, com destaque para a inclusão da voz dos estudantes; forte participação das mulheres e meninas e das populações em vivência das diversidades; análise de situação e planejamento participativo que diga respeito às garantias de direitos, olhando para as especificidades da Educação Especial na perspectiva inclusiva; educação humanizada e integral na fase de abertura para que seja marcada por “processos” envolvendo “acolhida, segurança, cuidados, escutas e diálogos de todos e para todos os sujeitos da comunidade escolar, com atendimento psicossocial e de saúde especializados”, ressaltando que “essa é a prerrogativa prioritária, passando à frente de qualquer processo de avaliação e/ou recuperação de conteúdos”; formas de avaliação que privilegiem aspectos qualitativos, não os quantitativos; reorganização curricular trazendo a pandemia de covid-19 e suas consequências (“como isolamento social, condições sanitárias, proteção individual e social, atendimento à saúde e desigualdades sociais, raciais e de gênero”); presença da saúde e atenção psicossocial na orientação e providências para a formação de professores, acessibilidades da infraestrutura, gestão segura dos ambientes, segurança alimentar e nutricional e transporte escolar, entre outras, além de “estratégias intersetoriais urgentes para evitar o abandono escolar e para realização de busca ativa” (CNDE *et al.*, 2020, p. 24-27).

Uma Nota Técnica da Campanha Nacional pelo Direito à Educação apontou que, entre os casos comumente relatados nas redes públicas de ensino, está a falta de ações efetivas voltadas às especificidades de modalidades de ensino como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, a Educação Quilombola, a Educação Indígena e, notadamente, a Educação Especial, que tem como pressuposto não ser substitutiva. Nesse sentido, estados e municípios editaram decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares.

Em 7 de julho de 2020, o Conselho Nacional de Educação, novamente por meio do Conselho Pleno, emitiu o Parecer CNE/CP n.º 11/2020, contemplando orientações para o atendimento ao público da Educação Especial, referindo que ao AEE competia especificamente à área da Educação Especial e, assim, o retorno à escola dependeria de quando os riscos de contaminação estivessem em curva descendente e de indicação pela equipe técnica da escola (BRASIL, 2020e). As orientações incluíam atividades não presenciais ou presenciais, “a partir de uma avaliação do estudante pela equipe técnica da escola” (p. 25). Tanto estudantes como suas famílias deveriam ser contatados para informar as possibilidades de acesso aos meios e tecnologias de informação e comunicação. Além do apoio da equipe escolar, um Plano de Ensino Individual (PEI), para cada aluno, deveria ser elaborado, de acordo com suas particularidades.

O Parecer CNE/CP n.º 11/2020 referiu que “as orientações e atividades não presenciais dever[iam] ocorrer através de ações articuladas entre o professor do AEE e o acompanhante (mediador presencial) no domicílio, ou com o próprio estudante quando possível, por meio de tecnologias de comunicação”. Lembrava a necessidade de serem “previstas ações de apoio aos familiares ou mediadores, na realização de atividades remotas, avaliações e acompanhamento”. Alertava para as especificidades da disponibilidade – aos alunos surdos ou com outros impedimentos – de “materiais pedagógicos acessíveis e adequados à interação e comunicação” e – aos alunos com altas habilidades e superdotação – a consideração de um “programa de enriquecimento curricular e atividades suplementares” (BRASIL, 2020e, p. 26).

Quanto à privação de interações presenciais, o AEE teria de observar que:

os alunos surdos sinalizantes não podem usar máscaras, pois as expressões faciais são elementos linguísticos da Libras, e os estudantes com deficiência auditiva que se beneficiam de oralidade precisam fazer leitura labial;

os estudantes que necessitam do profissional de apoio escolar para alimentação, higiene e locomoção ficam em risco, pela exigência de contato físico direto;

os estudantes cegos precisam de contatos diretos para locomoção, seja com pessoas ou objetos como bengalas, corrimões, maçanetas etc.;

os alunos com deficiência intelectual podem apresentar dificuldades em atendimento de regras sobre as recomendações de higiene e cuidados gerais para evitar contágio;

os estudantes com autismo têm dificuldades nas rotinas e de obediência de regras, tocam sempre olhos e boca, além de exigirem acompanhamentos nas atividades de vida diária;

os estudantes com síndromes e/ou os que apresentam disfunções da imunidade, cardiopatias congênitas, doenças respiratórias e outras podem ser suscetíveis a maior risco de contaminação, por isto o contato deverá ser revestido de todos os cuidados possíveis, inclusive com a exigência de equipamentos de proteção individual para ambos;

aos estudantes com deficiência física por lesão medular ou encefalopatia crônica como paralisia cerebral, hemiplegias, paraplegias e tetraplegias e outras, e aos que estão suscetíveis à contaminação pelo uso de sondas, bolsas coletoras, fraldas e manuseios físicos para a higiene, alimentação e locomoção, recomenda-se não apenas o uso de equipamento de proteção individual, mas extrema limpeza do ambiente físico (BRASIL, 2020e, p. 26).

Quanto ao retorno das atividades escolares presenciais, o AEE deveria observar o atendimento dos apoios e suporte diferenciados para o alcance das expectativas e metas traçadas nos processos de ensino e aprendizagem, referentes ao planejamento de aulas, orientações pedagógicas, avaliação e estratégias de recuperação, considerando os direitos dos estudantes da Educação Especial. A escola e o AEE deveriam ser rígidos quanto à aplicação dos protocolos de higiene, não permissão de aglomerações, vigilância dos sintomas de contaminação junto às pessoas presentes no atendimento e manutenção do distanciamento, promovendo atividades individuais agendadas.

Por fim, o CNE ressalva, quanto aos estudantes autistas, que tanto poderiam “ter dificuldades ampliadas no retorno às aulas, dado que lhes é difícil reconhecer, estabelecer e manter os vínculos afetivos anteriormente construídos no contexto da escola”, quanto deveriam “ser protegidos de hiperestimulação visual ou auditiva e de ambientes desorganizados”, portanto, por sua maior vulnerabilidade, conforme argumentado, “não deve[ria]m retornar às aulas presenciais ou Atendimento Educacional Especializado, enquanto perdura[ss]em os riscos de contaminação com o coronavírus” (BRASIL, 2020e, p. 27). O parecer lista todos os impedimentos relacionados a esse alunado, sempre como se fosse vulnerabilidade (um traço do estudante) e não a vulnerabilização (um efeito da omissão e negligência em proporcionar acessibilidades). Portanto, por sua maior vulnerabilidade (leia-se pela vulnerabilização imposta pelo viés capacitista), conforme argumentado.

O CNE, ao recortar, sobremaneira, os alunos da Educação Especial, em lugar de favorecer a perspectiva da educação inclusiva, retomou as classificações e orientações

segregadas por perfil de deficiência/diversidade desse segmento. Em lugar de apontar a construção necessária de ações inclusivas e de acessibilidade à escola, às aprendizagens escolares, ao desenvolvimento afetivo e cognitivo e, ainda, em particular, às apreensões interpretativas da situação de pandemia, seus efeitos e modos de controle e prevenção da transmissão e contágio, classificou e recortou em características “especiais” as possibilidades de acesso ou não e de permanência ou não. A linguagem não afirmativa da inclusão e da localização dos recursos de acessibilidade tecnológica, comunitária e intersetorial coloca todas as inacessibilidades como se dificuldades do estudante. As vulnerabilidades passam, portanto, à vulnerabilização do segmento da Educação Especial. O segmento da Educação Especial comparece no parecer como risco, como falta e, inclusive, como dano ao coletivo, não o contrário, isto é, como potência, diversidade e inventividade. O Parecer, em lugar de defesa e reafirmação da inclusão, reacende o imaginário social de imposição do normal *versus* deficiente, a que chamamos “capacitismo” (VENDRAMIN, 2019; MARCHESAN; CARPENEDO, 2021).

Então, após o ano de 2019, temos legislações, recomendações e orientações envolvendo a pandemia, o distanciamento físico, a suspensão das aulas presenciais e planejamento do retorno seguro às aulas, implicando protocolos e diretrizes a serem seguidas pelos sistemas de ensino. O Instituto Rodrigo Mendes (IRM) publicou, ainda em junho de 2020, uma pesquisa relativa aos protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia de covid-19 adotados em 23 países e organismos internacionais, apontando que “as políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência sempre envolveram importantes interseções e tensões entre as áreas da Educação e da Saúde”, mas que, durante a pandemia e o isolamento físico, essas relações passaram a demandar “um olhar intersetorial e conciliador” (IRM, 2020, p. 47). Ao explorar o tema dos “direitos que devem ser garantidos às pessoas com deficiência, independentemente da gravidade do momento que enfrentamos”, o levantamento elenca os direitos “à informação, à saúde e à educação”, portanto, “a importância da continuidade do ensino formal, já que interrupções podem causar retrocessos na aprendizagem” (IRM, 2020, p. 47), recomendando que sejam mantidos os vínculos das escolas com as famílias, além de um acompanhamento próximo do desenvolvimento dos alunos:

[...] Educadores, professores do Atendimento Educacional Especializado e gestores escolares precisam continuar a trabalhar juntos para promover uma educação inclusiva, especialmente quando são adotados modelos de ensino a

distância. Todos os materiais de aula e de apoio devem ser acessíveis aos estudantes com deficiência e pensados segundo suas especificidades (IRM, 2020, p. 48).

A construção de um ensino remoto poderia ser a oportunidade para a construção de maneiras novas de ensinar e aprender que favorecessem a educação inclusiva e as interseções entre educação (educação especial) e atenção (atenção psicossocial). Nesse caso, em todo o “processo de inclusão dos estudantes com deficiência na prática do ensino on-line, seria imprescindível que os professores do Atendimento Educacional Especializado participassem ativamente do planejamento” (IRM, 2020, p. 20), tendo em vista, sempre, “que toda criança e adolescente com deficiência tenha acesso a uma educação inclusiva e de qualidade na escola comum” (IRM, 2020, p. 4). O documento relatava que “os impactos do fechamento das escolas na curva de contágio [eram] ainda inconclusivos” (IRM, 2020, p. 32), ainda que já se soubesse que indicadores de gravidade, dimensionados pelos casos de morte, fossem mais baixos entre crianças e adolescentes na comparação com os demais grupos de idade.

[...] Apesar de certas crianças e adolescentes com deficiência pertencerem a grupos de risco da Covid-19, o laudo médico de deficiência não deve ser aceito como justificativa para que estes estudantes sejam deixados para trás. É importante esclarecer que não existe correlação automática entre deficiência e risco (IRM, 2020, p. 32).

O atendimento no distanciamento ou o acolhimento no retorno às aulas relativo aos estudantes com deficiência/transtornos deve embasar-se na abordagem individual, caso a caso. Se é relevante a informação clínica, “é fundamental que essa análise envolva [...] as famílias, detentoras de informações valiosas sobre o que funciona melhor e quais as necessidades de cada estudante” (IRM, 2020, p. 32). Uma reflexão consciente envolveria questões de risco à saúde e, também, o contexto domiciliar em que o aluno está inserido.

Em resumo, sempre que possível e seguro, recomenda-se que as crianças e adolescentes com deficiência voltem às aulas juntamente com os demais estudantes. Caso o aluno precise de um cuidador, intérprete de língua de sinais ou qualquer outro profissional de apoio, essa pessoa poderá acompanhá-lo na reabertura das escolas, desde que não apresente nenhum sintoma de Covid-19 (IRM, 2020, p. 32).

As classificações, os diagnósticos ou os laudos – médicos, psicológicos ou pedagógicos – não devem ser mobilizados como justificativa para que estudantes com deficiência ou transtorno do desenvolvimento sejam vulnerabilizados. Não é deficiência

ou transtorno que fazem o aluno vulnerável, a vulnerabilização resulta da falta do ensino que requerem, da não garantia na oferta de recursos educacionais ao desenvolvimento cognitivo e afetivo, da volta às aulas dificultada ou postergada e da ausência do Atendimento Educacional Especializado na escola, no domicílio ou em arranjos intersetoriais inéditos. Não obstante, os professores de Educação Especial frente ao AEE nas salas de recursos multifuncionais têm papel fundamental. São eles que organizam o funcionamento do AEE e fazem o planejamento individual para o aluno, atendendo às particularidades de cada um. Além disso, os professores especialistas devem auxiliar os professores regentes de turma na formulação das estratégias curriculares para as atividades com o aluno com deficiência na sala comum de ensino, redimindo dificuldades e viabilizando possibilidades para com as atividades escolares mais cotidianas.

A pandemia modificou a relação entre alunos e professores. Primeiramente, os alunos já não viam mais seu professor presencialmente e passaram a ter a imagem desse professor por meio de atividades que ele enviava aos seus alunos, das formas mais diversas possíveis, em um cenário de distanciamento físico, falta de toque e redução sem limites do contato vibrátil. Os professores do AEE (mais ousados) se propuseram às chamadas de vídeo no celular e no computador para ter contato com os alunos, mas sabemos que boa parte dos alunos não teve acesso nem aos professores nem aos desafios educacionais à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e psíquico.

Desigualdades sociais e falta de acessibilidade presentes antes da pandemia foram potencializadas com a introdução de outros fatores de dano e vulnerabilização. As desigualdades sociais repercutiram na indisponibilidade dos recursos de equipamentos de tecnologia digital ou substitutiva dos encontros presenciais e na indisponibilidade de sinal eletrônico de alta qualidade ou de condições ambientais de conforto, visibilidade e audibilidade (jogos, equipamentos, tapetes etc.), além da indisponibilidade de mediadores, cuidadores ou acompanhantes terapêuticos, por exemplo.

A falta de acessibilidade repercutiu na indisponibilidade das linguagens digitais, programas de áudio e vídeo correspondentes às características das deficiências e/ou transtornos experimentados, familiaridade com recursos de tecnologia digital, certos

jogos e artefatos multissensoriais. Para os alunos com deficiência intelectual/transtorno do desenvolvimento, tendo que se utilizar das tecnologias digitais de informação e comunicação, aulas por plataformas digitais e atividades enviadas por e-mail, os processos de exclusão foram reativados.

A SUSPENSÃO DAS AULAS PRESENCIAIS PELA PANDEMIA DE COVID-19

O portal da Feira Internacional de Tecnologias em Reabilitação, Inclusão e Acessibilidade (REATECH) reporta em “Coronavírus: isolamento reforça importância da acessibilidade digital” (REATECH, 2020) que, no Brasil, “57% dos cidadãos com deficiência usam com frequência a Internet” e que embora nosso país tenha aproximadamente 14 milhões de websites, somente 100 mil possuem “algum tipo de acessibilidade”. Tal dado “representa 0,7% de páginas que podem ser acessadas por pessoas com deficiência, principalmente os com deficiências severas, além dos indivíduos com pouca prática no uso da tecnologia, no qual estão muitos idosos que vivem sozinhos”. No Brasil, conforme divulgado pela Reatech, “o setor de tecnologia assistiva faturou R\$ 5,5 bilhões em 2017”. Considerando o número de cidadãos brasileiros com deficiência “e, também, pessoas com dislexia, daltonismo e idosos, a quantidade de usuários da Internet que precisam de acessibilidade pode chegar a 30,2 milhões” (REATECH, 2020).

Contudo, considerando os estados e municípios brasileiros, estes não tiveram uma proposta estruturada e contundente pela falta de diretriz política oficial do Ministério da Educação. Em nenhum momento, vimos o ministro da Educação vir a público para abordar o tema ou gerir junto aos estados e municípios esse processo. Pelo contrário, o que vimos foi um conjunto de iniciativas, principalmente das escolas, “cada uma fazendo do jeito que dava”, sem nenhuma política oficial, seja através de um protocolo de segurança, seja um protocolo para garantir a acessibilidade ou o acesso digital de alunos. No momento em que vivenciamos uma era pandêmica, em que há uma crise na economia e na educação, sem falar nas crises de outras demandas, e que a Internet ainda não é um bem comum da população em geral, carecemos de iniciativas do governo federal (tal como determinam a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva) para garantir o acesso e a acessibilidade para todas as pessoas, seja negociando com empresas de telefonia, seja distribuindo recursos para esse fim a estados e municípios.

O que se recebeu do governo federal foi uma cartilha da Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência com orientações para o período de pandemia que dava informações gerais sobre como é transmitido o vírus e como evitar o contágio, apresentada em texto escrito e vídeos com tradução em libras (BRASIL, 2020f). Todavia, os impactos nas desigualdades sociais e educacionais se evidenciaram maiores do que tínhamos capacidade de estimar ou dimensionar. Com o distanciamento e o ensino remoto, mostrou-se uma diferença nos suportes de apoio necessários à educação em seus diferentes níveis, sobretudo nos anos iniciais e para a Educação Especial.

Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) buscaram examinar situações de paralisação de atividades, uso do tempo e impacto de tecnologias no desempenho escolar, tendo em vista o fechamento das escolas e as consequências para a aprendizagem dos alunos, decorrentes da pandemia provocada pela covid-19. Para os autores, o exame das evidências sugere como pouco promissoras as estratégias de aumento intensivo de tempo, o recurso a tecnologias e a aposta nos deveres de casa. Sugerem como estratégias potencialmente promissoras e/ou mais eficazes intervenções estruturadas com base em avaliações individuais e coletivas, uso estratégico dos deveres de casa e programas de desenvolvimento cognitivo que se associam com a cultura, melhor aproveitamento do tempo, com maior ênfase à redução do absenteísmo que à extensão das jornadas, e tutoria intensiva de alta qualidade realizada em pequenos grupos, focada nos alunos de maior risco. Os estudiosos ressaltam que eventos como a pandemia desnudam a fonte e a origem das desigualdades, cuja atenuação requer atenção especial para os alunos nos primeiros anos escolares. Exemplificaram eventos que, no decorrer da história, ainda que não na mesma magnitude, alteraram o funcionamento das escolas, por isso identificam seus argumentos como “baseados em evidências”.

Os pesquisadores listaram: 1916, Estados Unidos, epidemia de poliomielite – escolas fechadas nos dois primeiros meses do ano letivo resultou em evasão e boa parte dos alunos teve escolaridade menor ao longo da vida; 1990, Bélgica, greve de professores – escolas paralisadas por quase dois meses, tendo alunos afetados e não afetados com o afastamento da escola (nos que foram afetados, a escolaridade média caiu); 2005, Estados Unidos, furacão Katrina e furacão Rita – fechamento das escolas e realocação de alunos para outras escolas, observando-se queda no desempenho em matemática. Já no Brasil, há um longo passado de greves históricas, tal o descaso com a

educação pública escolar. São eventos não planejados que impactam no aprendizado dos alunos, mas estudos mostram que, mesmo durante as férias, um período que compete a uma programação, ocorreria uma desaceleração nas aquisições cognitivas ou perda no aprendizado obtido durante o período letivo (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020). Não se trata, portanto, de apenas manter abertas, fechar ou reabrir as escolas, mas de reconhecer que as necessidades educacionais não são interrompidas e seu atendimento requer planejamento de ações, não classificação daqueles a ensinar ou não, atender ou não, incluir ou não.

Quanto à suspensão das aulas presenciais pela pandemia de covid-19, estamos tematizando que não se trata apenas do direito à educação, trata-se das necessidades do desenvolvimento cognitivo, afetivo e psíquico, da intervenção pedagógica consentânea às exigências neuropsicomotoras e da proteção à saúde mental. Em editorial à revista *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Érika Dias e Fátima Pinto destacaram, quanto ao momento de pandemia, uma “questão problematizadora”: “Qual o futuro da Educação num mundo abalado pelo novo coronavírus?”. As professoras alertavam que “por mais que a economia dos países sofra com a pandemia, os investimentos em Educação devem ser mantidos, quiçá aumentados”, uma vez que, segundo a comissão Futuros da Educação, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em análise sobre as consequências da pandemia à aprendizagem escolar, os danos ou prejuízos poderão “alastrar-se por mais de uma década” na situação em que não sejam, segundo as autoras, “criadas políticas públicas que invistam em melhorias de infraestrutura, tecnologias, formação, metodologias e salários, além do reforço da merenda, melhor aproveitamento do tempo, tutoria fora do horário usual das aulas e material adicional, quando possível” (DIAS; PINTO, 2020, p. 545).

O ensino remoto não pode ser a única solução, essa metodologia tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente supridas pelas salas de recursos multifuncionais, inclusive no que diz respeito à disponibilidade e domínio de uso dos recursos e equipamentos necessários. Para Dias e Pinto (2020), seria absolutamente importante acatar a denúncia de estudiosos da Educação a Distância na perspectiva discente de que “se a meta for investir apenas em ferramentas digitais, certamente, contribuiremos para uma piora na aprendizagem dos alunos a curto e a

médio prazos” (DIAS; PINTO, 2020, p. 546). As autoras argumentam que existem ainda obstáculos bastante objetivos e graves, como a falta de “computadores, aparelhos de telefonia móvel, softwares e Internet de boa qualidade” (DIAS; PINTO, 2020, p. 546) que venham resultar em desenvolvimento cognitivo e afetivo, especialmente para famílias e professores de baixa renda.

A criança/adolescente com deficiências/transtornos deve se beneficiar de uma rede de apoio proveniente das políticas públicas, de escolas com salas de recursos multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado e de Centros de Atenção Psicossocial com oficinas terapêuticas e saúde mental da infância e juventude, equipamentos do setor público da educação e da saúde que atendam às condições implicadas com a deficiência intelectual e o transtorno global do desenvolvimento (ARANTES; SCHOLZ; FREITAS, 2017).

Entre os principais suportes de atendimento às crianças com deficiência/transtorno nos municípios estão o Atendimento Educacional Especializado e os Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi). Contudo, se os principais serviços de AEE e CAPSi estão submetidos a critérios de redução das jornadas, suspensão das atividades grupais e isolamento físico, as famílias ficam, de certa forma, com seus apoios suspensos, assim como as crianças e adolescentes ficam com a atenção às suas necessidades intelectuais e escolares suspensas e sem atenção às necessidades do desenvolvimento afetivo e psíquico.

Dias e Pinto (2020, p. 546) lembram que “não podemos esquecer que saúde física e saúde mental andam juntas”. Assim, alertam que “a duração prolongada do confinamento, a falta de contato pessoal com os colegas de classe, o medo de ser infectado, a falta de espaço em casa”, bem como uma condição de menor atividade física “do que se estivesse na escola”, além da falta de merenda no caso dos escolares de baixa renda, “são fatores de estresse que atingem a saúde mental de boa parte dos estudantes da Educação Básica e das suas famílias.

Evidencia-se a necessidade de políticas públicas que invistam em tecnologia, por exemplo, mas também em pessoal e recursos pedagógicos de longo prazo. Se o problema de infraestrutura, formação de professores e salários não é novidade na educação

pública brasileira, constata-se a falta de equipamentos tecnológicos e de acesso à Internet pela maioria dos estudantes brasileiros. Neste momento de enfrentando da pandemia, crianças de todos os níveis escolares estão afastadas fisicamente da escola, mas também das tecnologias substitutivas da distância. Com a pandemia, como pudemos vivenciar, pessoas em todo o mundo ficaram recolhidas em casa e o acesso à Internet se tornou a principal ferramenta para estudo, trabalho, informação e serviços, além de manter contatos sociais. Porém, para as pessoas com deficiência/transtorno, por exemplo, a falta de recursos assistivos nos websites cria barreiras para o acesso à informação e comunicação.

Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) sugerem que afastamentos da escola, mesmo quando planejados, como as férias escolares, impactam em desaceleração nas aquisições cognitivas ou mesmo perdas no aprendizado obtido durante o período letivo. É por razões desse tipo que a Política Nacional de Educação Especial, desde 2002, insere a pedagogia hospitalar ou o atendimento pedagógico-educacional hospitalar entre as prioridades de proteção às necessidades intelectuais e educacionais, especialmente das crianças dos anos escolares iniciais quando, por motivo de adoecimento, devem afastar-se da escola e permanecer sob internação hospitalar ou resguardo domiciliar (CECCIM; CRISTÓFOLI; KULPA; MODESTO, 1997).

Durante a pandemia, a principal oferta de retaguarda educacional oferecida foi o Ensino Remoto Emergencial, o que nos faz pensar de que forma as aulas remotas estão afetando os alunos de forma geral e, particularmente, os alunos designados à Educação Especial. Um aluno de pós-graduação, por exemplo, envia um e-mail para o professor e questiona algo que não tenha ficado muito claro na aula síncrona, mas como faz um aluno com deficiência intelectual/transtorno global do desenvolvimento ou sua família, talvez com escolarização incompleta? Ainda que estejamos na “era da informática”, esse acesso não é universal nem seu manejo é uma obviedade. Perde-se energia e experimenta-se a ansiedade. Todas essas inquietações são indicativas de que o cotidiano do distanciamento físico está evidenciando aspectos daquilo que já sabíamos quanto à divisão social, à falta de cobertura das políticas públicas, o desfinanciamento da educação e da saúde, assim como a exclusão de parcelas da população aos bens culturais e educacionais.

Baptista *et al.* (2020, p. 2), em editorial da revista Saúde em Redes, referem que “as políticas de desfinanciamento, [mas, também, de] desinvestimento em saúde e educação, est[ariam] associadas a uma maquinaria de ataques à qualidade, à autonomia e às especificidades desses setores”. Desse modo, submetendo-os “a normas administrativas e burocráticas que, a pretexto de prevenir desvios e corrupção, travam os objetivos finalísticos e, objetivamente, constituem novas formas de esvaziamento da probidade” (BAPTISTA *et al.*, 2020, p. 2). Logo que chegou, o distanciamento físico nos invadiu com um sentimento de desespero em relação à contaminação pelo vírus, não sabíamos bem o que fazer, tirando até a roupa para entrarmos em casa. Com o tempo, dois anos vivendo sob a pandemia no Brasil, toda esta experiência nos permitiu reflexões de muito significado individual e coletivo.

A falta de conexão digital se torna menor diante da falta de contato físico e afetivo, da falta de toque e de sentir-se ou ser tocado pessoalmente pelo outro (o contato empático ou o contato com a alteridade). Conforme Ceccim e Ferla (2008, p. 450), o aprender e o ensinar estão relacionados com o agir e interagir, “a aprendizagem não é uma operação intelectual de acumulação de informações, [...] inclui afetos e supõe atividade dos atores envolvidos”, estabelecendo o “enfrentamento de um modo já estabelecido de ver o mundo com outro que é apresentado a partir das (novas) informações” (CECCIM; FERLA, 2008, p. 450). Na Educação Especial, o preconceito, mas também a negligência, estão sempre à espreita. A falta do *contato vibrátil*, do contato com os colegas de classe, do contato com efeitos da interação entre professor/grupos de professores e aluno/grupos de alunos em contexto situacional torna a aprendizagem e desenvolvimento menos ativos, menos vivos, menos diversos, menos colaborativos. São fatores de sofrimento e vulnerabilização que atingem a saúde mental, as capacidades intelectivas e as competências de comunicação e interação, afetando o desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Pretendemos, então, trazer à cena essa agenda, segundo um posicionamento ético-inclusivo, mas com base na escuta de docentes de Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino de um município da região metropolitana de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, a fim de contextualizar desafios emergentes. Pensada como uma cartografia, a pesquisa também é de lançamento de questionamentos para outras pesquisas.

TRILHAS DA PESQUISA: AS PAISAGENS DE UM PERCURSO CARTOGRÁFICO

*Mande notícias
Do mundo de lá
Diz quem fica
Me dê um abraço
Venha me apertar
Tô chegando*

Segundo Chizzotti (2003, p. 222), nossas pesquisas tomam formas textuais originais, os pesquisadores recorrem a inúmeros recursos linguísticos, “sejam estilísticos, semióticos ou diferentes gêneros literários”, incluídas as formas de “conto, narrativas, relatos, memórias”. Afirmando que “recursos estilísticos diferenciados permitem apresentar de forma inovadora os resultados de investigações, criando um excitante universo de possibilidades”. Para o educador, o termo qualitativo “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

A pesquisa qualitativa é a tradução daquilo que não pode ser mensurável numericamente, por isso trabalha com interpretações, comparações e interações afetivas. Na pesquisa qualitativa, segundo Michel (2005, p. 33), “a verdade não se comprova numérica ou estatisticamente, mas convence na forma da experimentação empírica, a partir de análises feitas de forma detalhada” (análises consistentes e coerentes ou pela argumentação fundamentada de ideias). É uma pesquisa com maior implicação do pesquisador e menos controlável, o caráter de implicação do pesquisador (interpretações, comparações e interações afetivas) permite que apresente paisagens (uma geografia psicossocial), ou seja, o pesquisador participa, interpreta e compreende.

A noção de paisagem, em geografia, é a tradução de “todos os elementos do espaço que os nossos sentidos conseguem captar ou perceber e interpretar”:

[...] Algumas definições apresentam a paisagem como sendo o conjunto de elementos que são visíveis no espaço, isto é, tudo aquilo que nossos olhos conseguem enxergar em um determinado local. Entretanto, a configuração desses lugares é feita a partir não somente de pessoas e objetos físicos, como edificações, carros, postes, árvores, rios etc., **mas também por meio da**

interação entre esses diversos componentes, **o que gera sensações** (como sons e cheiros), que são identificadas a partir dos nossos outros sentidos (olfato, tato, audição e paladar). Embora para aqueles que a observam a paisagem represente o momento presente, ela se transforma no tempo e **carrega em si a materialização [da] passagem temporal** (GUITARRARA, [s.d], grifos nossos).

No trabalho com o conceito de paisagem, a transposição do fazer em geografia à pesquisa em Educação é coerente com o uso dessa noção no campo da pesquisa em ciências sociais e humanas. Embora a cartografia como interação afetiva, conexão vibrátil, contato empático e contato com a alteridade esteja fortemente presente nas pesquisas de base foucaultiana e/ou deleuze-guattariana, citamos a descrição de Paloma Guitarrara, professora de geografia, mestra em geografia e doutoranda em geografia, que esclarece:

[...] a maneira como a sociedade interage com os elementos a sua volta, as diversas formas de trabalho e as técnicas que representam um determinado período: todos esses aspectos se encontram expressos nas paisagens, nas quais presente e passado podem coexistir. Diretamente associada aos sentidos, a paisagem não é idêntica para todos, uma vez que a percepção dos lugares varia de acordo com o observador. Sendo assim, duas pessoas em um mesmo local podem descrever a paisagem que estão vendo e sentindo de formas distintas (GUITARRARA, [s.d]).

Escolhemos apresentar nossa pesquisa pelas paisagens do percurso cartográfico. Mais que afirmativas resultantes de investigação científica, são trazidas paisagens: estado da arte (retrato), conversações iniciais (territórios), encontro on-line (afetar e ser afetado), escrita de excertos (vinhetas expressivas) e narrativas livres (vontade de contar). O método é aquele da “obtenção de dados dentro de um contexto” (p. 63) e da “composição dos resultados pela redação” (p. 67), como trouxemos na introdução, amparados em Biasoli-Alves e Dias-da-Silva (1992). Os dados são apresentados sem intenção de representatividade, sem análise de discurso e sem a pretensão de discurso do sujeito coletivo, trazem apenas uma paisagem afetiva da realidade.

Zélia Biasoli-Alves e Maria Helena Dias da Silva ponderam que há muito se discute a necessidade de requisitos básicos para a análise de dados em pesquisa qualitativa, mas que “a maioria dos autores ligados ao tema considera que a experiência do pesquisador dentro da área, com a literatura pertinente e diferentes formas de analisar dados de entrevista” é aquilo que conta, que o pesquisador “é, na realidade, o seu próprio instrumento de trabalho” (BIASOLI-ALVES; DIAS-DA-SILVA, 1992, p. 61). As autoras comentam que aparecem, com frequência, dúvidas sobre o trabalho qualitativo

de escuta de narrativa constituir-se realmente em pesquisa, ou seja, “em conhecimento crítico da realidade, e não simples exercício de camaradagem ou ativismo; e, a literatura brasileira a respeito é escassa” (p. 62). Contudo, há necessidade de se obter dados dentro de um contexto e é assim que “das atitudes de aproximação, respeito e empatia trazidas pelo pesquisador, virá a disponibilidade dos sujeitos e o seu envolvimento com a tarefa de informantes” (p. 64). Essa condição amplia a possibilidade de validade dos dados obtidos, fazendo da pesquisa um momento de reflexão, retomada de fatos, valores e ideias.

O recurso da experiência paisagística tem o mérito de contextualizar um conteúdo, tornando-o mais acessível aos estudiosos do resultado de pesquisa. Esta pesquisa teve por objetivo construir uma base de informações que pudesse subsidiar a compreensão de vivências, sofrimentos, afetos docentes em meio à pandemia de covid-19. A experiência paisagística contempla, na “cartografia dos encontros”, um “ir-vir-permanecer” (LEVIN-BORGES; CECCIM, 2017), tendo muito mais a oferecer do que a estética das representações (conjuntos morfológicos das paisagens geográficas).

ASPECTOS METODOLÓGICOS E ÉTICOS

*Coisa que gosto é poder partir
Sem ter planos
Melhor ainda é poder voltar
Quando quero*

Segundo Marli André (2013), a definição do tipo de pesquisa em geral se torna “um dos itens a ser mencionado na metodologia”, todavia alerta que isso só acontece “se a sua tipificação for evidente”, o que “não é algo imprescindível”, especialmente se não temos ainda “uma designação apropriada para identificá-la”. Discute, então, que “as pesquisas qualitativas em Educação que seguem o método (a perspectiva) do Estudo de Caso, percorrem uma trilha de 3 (três) fases, em geral: fase exploratória, fase de coleta dos dados e fase de análise sistemática”. Em “O que é um estudo de caso qualitativo em Educação?”, a educadora indica que os estudos de caso envolvem a definição do foco de

estudo; a delimitação do estudo; e a síntese interpretativa. Seriam três fases, mas, de fato, são referências para a condução dos estudos, “pois a pesquisa é uma atividade criativa e como tal pode requerer conjugação de duas fases, desdobramento ou extensão de uma delas, criação de outras” (ANDRÉ, 2013, p. 96).

No estudo de caso, a fase exploratória contribui ao reconhecimento do caso, isto é, se confirma ou não sua relevância, pertinência, viabilidade e exequibilidade. É a fase de questões iniciais, contatos iniciais para entrada em campo, localização dos participantes e estabelecimento dos procedimentos para a obtenção de dados, informações e conhecimentos. Para André (2013, p. 98), “o estudo de caso começa com um plano muito aberto, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança”. Discute que os pesquisadores possuem, em um primeiro momento, um ponto inicial, “uma problemática, que pode ser traduzida em uma série de questões, em pontos críticos ou em hipóteses provisórias”, esclarecendo que “a problemática pode ter origem na literatura relacionada ao tema”, por exemplo, como pode “ser uma indagação decorrente da prática profissional do pesquisador, a continuidade de pesquisas anteriores ou, ainda, nascer de uma demanda externa, como a pesquisa avaliativa” (ANDRÉ, 2013, p. 98).

Definido o foco (identificação dos elementos-chave e contornos aproximados do estudo), o pesquisador pode proceder ao campo, isto é, organizar a “coleta sistemática de dados, utilizando fontes variadas, instrumentos – mais ou menos – estruturados, em diferentes momentos e em situações diversificadas” (ANDRÉ, 2013, p. 99). Para a pesquisadora em educação, “a importância de delimitar os focos da investigação decorre do fato de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado”, contextualizando que “a seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são, pois, cruciais para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada”. Citando “Case study research in educational settings”, de Michael Bassey, na obra “Doing qualitative research in educational settings”, atesta que haveria “três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos” (ANDRÉ, 2013, p. 99).

Por fim, sobre a análise, a professora diz que “está presente nas várias fases da

pesquisa, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (ANDRÉ, 2013, p. 101). Contudo, desde o início do estudo, estariam em causa procedimentos analíticos. Por exemplo: ao se procurar verificar “a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada”, de onde surgem “áreas a serem mais exploradas, aspectos que merecem mais atenção e outros que podem ser descartados”. As escolhas “decorrem de um confronto entre os fundamentos do estudo” e aquilo que “vai sendo *aprendido* no desenrolar da pesquisa”. Trata-se de um “movimento constante que perdura até o final do relatório” (p. 101).

Na pesquisa educacional, no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso possui o sentido de “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões”, ressaltando-se a necessidade da análise situada, uma perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído com base nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade. A “realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família”, assim, torna-se “fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Apresentado nosso método, cabe agregar que a pesquisa acatou os determinantes da ética na pesquisa com seres humanos provenientes da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), conforme a Resolução CNS n.º 510/2016, (CNS, 2016). Nenhum dos procedimentos planejados previa dano à dignidade das pessoas ou à sua integridade física e moral, além de afetos ou emoções próprias do trabalho sobre o qual incidiam as perguntas e da eventual troca intersubjetiva. Eventual incômodo emocional poderia decorrer do contato com as perguntas, não devendo haver constrangimento em abandonar o instrumento, se fosse o caso, não sendo necessário devolvê-lo, não havendo necessidade de explicações para tal.

Não haveria contato pessoal, uma vez que pela pandemia o projeto se limitaria a um roteiro exploratório enviado aos seis meses de suspensão das aulas. Um baixo número de respostas (24,4%, 11 retornos em um universo de 45 professores) levou à busca de outros contatos, e passados seis meses do primeiro envio, já com um ano de suspensão das aulas, obtivemos o retorno da maioria dos professores (64,4%, 29 retornos em nosso universo). Então, uma margem de conversa foi demandada, a busca

pelas respostas havia gerado uma conversa informal. As respostas discursivas previstas ao roteiro exploratório deram margem a excertos narrativos e a roda de conversa gerou a escrita espontânea de narrativas enviadas livremente. A roda de conversa livre à participação ocorreu pela via remota e gravada mediante autorização pelo sistema de autorização da sala virtual. As interações foram do âmbito da total liberdade dos participantes, seja quanto ao responder, quanto ao conversar e ao escrever. As informações coletadas foram tratadas de modo rigorosamente confidencial, evitando-se, sob todas as formas, qualquer identificação dos participantes. Concluída em outubro de 2021, a dissertação passou por três versões de texto. O texto da entrega é o mais maduro que se alcançou após todos os esforços de sistematizar, sem representar; relatar, sem amarrar; preservar as paisagens para que leitores possam “escrever” sua própria dissertação ao longo da leitura dessa simples cartografia.

ESTADO DA ARTE: A PAISAGEM RETRATO DAQUILO QUE JÁ FOI PROBLEMATIZADO

*Todos os dias é um vai-e-vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai
Pra nunca mais*

No intuito de um levantamento bibliográfico seletivo, realizamos uma busca nas bases de informação científico-tecnológica Scientific Electronic Library Online (ScieELO), Educ@ e Google Scholar. A metodologia SciELO é um modelo para a publicação eletrônica de periódicos científicos na Internet, desenvolvida para assegurar a visibilidade e o acesso universal da literatura científica, contribuindo para a superação do fenômeno conhecido como “ciência perdida”. A indexação Educ@ está orientada ao interesse da área da Educação, permitindo o acesso à comunicação científica nos países em desenvolvimento e particularmente na América Latina e Caribe. O Google Scholar permite a pesquisa sobre trabalhos acadêmicos, literatura escolar, jornais de universidades e artigos variados. Como descritores, utilizamos a presença dos termos educação escolar e covid-19. O recorte temporal foi de dezembro de 2019 (identificação

do novo coronavírus) a junho de 2021 (encerramento desta etapa de nossa pesquisa).

Dentre todos os produtos bibliográficos sob a busca **educação escolar** e **covid-19**, entre **dezembro de 2019** a **junho de 2021**, em **língua portuguesa**, **relativos ao Brasil**, foram encontradas **70 publicações**. Essas publicações puderam ser arroladas sob **31 focos temáticos**, cada um com incidência que variou de 1 a 15 produtos. A seguir, apresentamos em dois parágrafos as produções com incidência maior de 1 e as produções com apenas 1 incidência:

- 1) **Produção bibliográfica com incidência maior de 1:** 15 (quinze) refletiram sobre as ações escolares quanto ao novo formato de ensino, no período da pandemia, em relação à utilização mais adequada das tecnologias digitais; 8 (oito) examinaram ferramentas tecnológicas como ferramentas pedagógicas na mediação do processo de ensino e aprendizagem na pandemia de covid-19; 6 (seis) apresentaram uma discussão sobre o lugar do estudante no cenário da pandemia em seus contextos sociais, uma vez que esses contextos muitas vezes se evidenciaram como de exposição a risco (“vulnerabilidade”); 6 (seis) trouxeram uma análise político-governamental do momento pandêmico; 3 (três) trabalhos examinaram o fechamento das escolas, o uso do tempo e o impacto de tecnologias no desempenho escolar durante a pandemia; 3 (três) apresentaram desafios e possibilidades da educação em tempos de pandemia, levando-se em conta o ensino remoto; 2 (dois) trataram do fechamento das escolas e o ensino a distância; 2 (dois) compreenderam como tem acontecido o ensino remoto para os alunos com deficiência; 2 (dois) refletiram sobre a escolarização do estudante com deficiência e os impactos da modalidade de ensino remoto no AEE; 2 (dois) externaram a realização do AEE durante a pandemia como garantia de acesso do aluno com deficiência às atividades complementares ou suplementares; 2 (dois) investigaram a percepção dos estudantes em diferentes redes de ensino sobre os desafios enfrentados no decorrer do ensino remoto; 2 (dois) descreveram a vivência do processo de organização, elaboração, planejamento e postagem das atividades escolares diante da pandemia de covid-19; 2 (dois) trouxeram a tematização do trabalho e prática docente; 2 (dois) abordaram o papel do conhecimento organizado, da pesquisa científica e do campo da educação neste contexto pandêmico.

2) **Produção bibliográfica com incidência de apenas 1:** 1 (um) trabalho apresentou a gestão escolar diante do despreparo dos professores para o ensino remoto; 1 (um) apresentou um panorama da Educação Especial diante das atividades remotas durante a pandemia; 1 (um) apresentou considerações dos professores no atendimento aos alunos com deficiência em tempos de ensino remoto; 1 (um) identificou os desafios enfrentados pelas professoras da Educação Básica para assegurar o acesso dos alunos, assim como estratégias para garantir o direito à Educação Especial; 1 (um) relatou as dificuldades encontradas para o desenvolvimento das práticas educativas com alunos com necessidades especiais atendidos na sala de recursos; 1 (um) analisou estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de AEE durante o período de afastamento da escola; 1 (um) evidenciou as práticas inclusivas em meio à pandemia; 1 (um) investigou como estava acontecendo o isolamento físico para as pessoas com deficiência em tempos de pandemia; 1 (um) tratou da promoção de um webnário com a pesquisa dos protocolos de educação inclusiva para o retorno às aulas em alguns países; 1 (um) debateu os conteúdos dos programas televisivos, pois as crianças têm permanecido mais tempo em casa; 1 (um) apresentou uma discussão acerca do desenvolvimento do raciocínio em tempos de covid-19; 1 (um) analisou a importância do contato social para o desenvolvimento das crianças em vista da suspensão das aulas presenciais; 1 (um) discutiu o processo de precarização do trabalho docente relacionado a esta nova realidade social; 1 (um) trouxe narrativas de professores acerca da mudança ocorrida no cotidiano escolar; 1 (um) discutiu a importância das “tecnologias leves” (práticas afetivas de cuidado à saúde) e da educação em saúde no enfrentamento da pandemia de covid-19; 1 (um) apresentou um relato sobre aprendizagens conceituais acerca do coronavírus com ações ludopedagógicas; 1 (um) apresentou uma prática pedagógica dentro de um hospital, no contexto pandêmico; 1 (um) relacionou as medidas de biossegurança adotadas em alguns países no retorno às aulas.

Em um balanço aproximativo, os dois grandes agregados de produtos bibliográficos informaram **40 produtos** sobre ensino com recursos de tecnologia digital e **13 produtos** sobre ensino com recursos de Educação Especial. **Quanto ao ensino com recursos de tecnologia digital:** uso mais adequado das tecnologias digitais,

ferramentas tecnológicas como ferramentas pedagógicas, impacto das tecnologias, ensino a distância, ensino remoto, vivências e percepções, despreparo dos professores e ensino remoto na Educação Especial ou com aluno com deficiência. Reunindo alunos com deficiência foram **6 produtos** e/ou, independentemente de que houvesse alunos com deficiência, **34 produtos**. **Quanto ao ensino com recursos de Educação Especial:** ensino remoto, salas de recursos, atendimento educacional especializado, práticas inclusivas, isolamento e alunos com deficiência, protocolos de educação inclusiva, direito à Educação Especial e garantia de acesso às atividades complementares e suplementares. Envolvendo o ensino remoto foram **6 produtos** e, independentemente de que se referisse ao ensino remoto, **7 produtos**.

Além da educação mediante ensino por recursos de tecnologia e da educação mediante ensino por recursos multifuncionais, ganham destaque o agregado de **14 produtos** relativos ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e psíquico ou relativos à docência no cumprimento desse papel. **Quanto ao desenvolvimento da criança e do jovem:** o lugar do estudante, as percepções estudantis, lembrando os contextos de exposição das crianças e jovens, além dos desafios dos novos tempos em ensino e aprendizagem, o conteúdo dos programas televisivos durante o ficar em casa, desenvolvimento do raciocínio e importância do contato social. Foram **11 produtos**. **Quanto à docência:** narrativas da mudança no cotidiano escolar, a precarização do trabalho e a gestão escolar diante do despreparo dos professores. Foram **3 produtos**.

Dentre toda produção bibliográfica, outros **12 produtos** abrangeram a educação e as políticas de governo, a educação e o ensino-aprendizagem na saúde e a educação e conhecimento científico. **Quanto à educação e políticas de governo,** a análise do momento de pandemia e as ações político-governamentais, com **6 produtos**. **Quanto à educação em saúde:** práticas educativas para o enfrentamento da pandemia, prática pedagógica em hospital, ludopedagogia para aprender sobre o coronavírus e medidas de biossegurança em diferentes países, com **4 produtos**. **Quanto à educação e ciência:** o papel da informação científica e tecnológica ou produção do conhecimento, com **2 produtos**.

Especificamente **sobre o AEE,** no total foram **5 produtos bibliográficos:** dificuldades encontradas para o desenvolvimento das práticas educativas na sala de

recursos; desafios enfrentados para assegurar acesso às estratégias de Educação Especial; estratégias pedagógicas utilizadas durante o afastamento da escola; considerações dos professores no atendimento aos alunos com deficiência em tempos de ensino remoto. Sobre as **narrativas docentes**, apenas **2 produtos** bibliográfico sobre as mudanças no cotidiano. Sobre as **considerações docentes acerca da intervenção em educação inclusiva**, apenas **2 produtos** bibliográfico. Sobre considerações docentes relativas ao AEE e suas narrativas durante a pandemia diante de sua atuação e das necessidades pedagógico-educacionais dos alunos designados a essa intervenção, tanto de Educação Especial quanto de atenção psicossocial, não encontramos **nenhum** trabalho sob a forma de produto bibliográfico.

Merece destaque a pesquisa “Inclusão escolar em tempos de pandemia”, projetada e conduzida pelo agrupamento de pesquisadores em Educação, vinculados à investigação científica e docência nas áreas de ensino, de planejamento e gestão educacional e de educação especial da Fundação Carlos Chagas, Universidade Federal do ABC, Universidade Federal do Espírito Santo e Universidade de São Paulo. O mesmo grupo que lançou recomendações educacionais à preservação da educação inclusiva no início da pandemia. O relatório encontra-se disponível no portal da Fundação Carlos Chagas (FCC), assim como a identificação dos pesquisadores. O objetivo envolveu identificar os desafios enfrentados por professores da educação básica e as estratégias adotadas nas escolas para garantir o direito à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, durante a suspensão das aulas presenciais. Os pesquisadores referiram que estudos apontavam desafios em relação à educação escolar durante a pandemia, contudo sendo escassos dados produzidos sobre o alunado da Educação Especial, identificados como “alunas e alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação”, a que agregaram: “apesar de o cenário indicar que as barreiras e desigualdades poderiam ser agravadas”. (FCC, 2020, s.p.)

Em julho de 2020, diante dos efeitos da suspensão das aulas presenciais, em função da pandemia causada pelo novo coronavírus (Covid-19), as atividades remotas já eram uma prática em grande parte do país e se iniciava o debate sobre a reabertura das escolas. Redes de ensino, gestoras e gestores, professoras e professores ainda buscavam encontrar caminhos para garantir as condições de participação de alunas e alunos, visto que, até então, o país não apresentava orientações que atendessem a diversidade de realidades em âmbito nacional. (FCC, 2020, s.p.)

Para a maior apropriação e recuperação nas bases indexadoras da informação bibliográfica localizada, foram organizadas três tabelas relativas ao “estado da arte” na literatura educacional brasileira, uma com “informes científicos”, correspondendo aos periódicos; uma com “informes conceituais”, correspondendo a capítulos e livros; e uma como “informes tecnológicos”, correspondendo aos documentos de entidades. Não foi considerada a bibliografia cinza, aquela não catalogada nas bases científicas, nem a bibliografia em dissertações e teses, uma vez que mestrados e doutorados têm duração de dois a quatro anos e essa produção seria incipiente no período considerado. Sabe-se que esses números foram profundamente ampliados a partir de junho de 2021.

Tabela 1 – Estado da Arte: informes científicos

N.º	Periódico	Mês e ano	Título do trabalho	Palavras-chave	Autor(es)	Tipo de produção
1	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Preprint, 2020	Infâncias e pandemia: em que barco navegamos?	Infâncias; crianças; pandemia; covid-19; Terapia Ocupacional. https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/919/1285/1353	PASTORE, Marina Di Napoli.	Ensaio reflexivo
2	Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade	Maio 2020	Covid-19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades	Covid-19; educação; Ensino a distância.	BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos.	Artigo original
3	Revista Interfaces Científicas – Educação	Maio 2020	#Fiqueemcasa: educação na pandemia da covid-19	Educação; cibercultura; covid-19; pandemia; tecnologias digitais.	COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto.	Artigo original
4			Reestruturação do trabalho docente e desigualdades educacionais em tempos de crise sanitária, econômica e civilizatória	Covid-19; reestruturação do trabalho docente; desigualdades educacionais; crise; coronavírus.	DINIZ, Nelson.	Artigo original
5	Revista Tamoios	Maio 2020	Alguns apontamentos para uma crítica da educação a distância (EaD) na educação brasileira em tempos de pandemia	EaD; tecnologia; Todos pela Educação; Sistema Nacional de Educação, covid-19; coronavírus.	FRANÇA FILHO, Astrogildo Luiz de; ANTUNES, Charles da França; COUTO, Marcos Antônio Campos.	Artigo original
6			Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia covid-19	Educação escolar; prática docente; educação geográfica; covid-19; coronavírus.	SANTANA FILHO, Manoel Martins.	Artigo original

7	Revista EmRede: revista de educação a distância	Mai 2020	Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19 https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/%20article/view/621	Covid-19; educação remota; políticas públicas em educação digital.	ARRUDA, Eucídio Pimenta.	Artigo original
8	Revista Científica Multidisciplinar <i>Núcleo do Conhecimento</i>	Jun. 2020	Educação em tempos de pandemia: o ensinar através de tecnologias e mídias digitais https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tempos-de-pandemia	Ensino; educação a distância; covid-19; aprendizagem.	MACHADO, Patrícia Lopes Pimenta.	Artigo original
9	Revista Augustus	Jun. 2020	Biopolítica e educação: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p219	Educação; pandemia; biopolítica.	PEREIRA, Alexandre de Jesus; NARDUCHI, Fábio; MIRANDA, Maria Geralda.	Artigo original
10	Revista Artes de Educar	Jun./Out. 2020	A escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da covid-19: tecendo algumas possibilidades https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/53647	Pandemia da covid-19; ensino remoto emergencial; atendimento educacional especializado.	MAGALHÃES, Tamara França de Almeida.	Artigo original
11	Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação [número temático sobre a covid-19 e a educação]	Jul./Set. 2020	A educação e a covid-19 https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300545&lng=en&nrm=iso&lng=pt	--	DIAS, Érika; PINTO, Fátima.	Editorial
12			Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362020000300555&script=sci_arttext	Covid-19; interrupção do calendário escolar; educação baseada em evidências.	OLIVEIRA, João; GOMES, Mateus; BARCELLOS, Thais A.	Artigo original
13			Covid-19, para onde seguir? http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1900/1577	--	SPILUKI, Fernando Rosado.	Editorial
14	Revista Thema [Edição Especial covid-19]	Jul. 2020	Movimento #StayHome para contenção de covid-19: será que é uma opção para grupos em situação de vulnerabilidade social?	Covid-19; isolamento social; quarentena; vulnerabilidade social.	PEREIRA, Mara Dantas; PEREIRA, Míria Dantas; SANTOS, Cristiane	Artigo original

				Kelly Aquino dos; DANTAS, Estélio Henrique Martin.
	http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1821/1574			
15	Precarização do trabalho do docente e adoecimento: covid-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo	Precarização; adoecimento; trabalho docente; covid-19.	PONTES, Fernanda Rodrigues; ROSTAS, Márcia Helena Sauaia Guimarães.	Artigo original
	http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1923/1597			
16	Educação a Distância e Universidade Aberta do Brasil: reflexões e possibilidades para o futuro pós-pandemia	Educação a Distância; Universidade Aberta do Brasil; modalidade não presencial.	COSTA, Marcos Rogério Martins; SOUSA, Jonílto Costa.	Artigo original
	http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1832/1535			
17	Avaliação de servidores em educação sobre condições de risco para a covid-19	Coronavírus; instituição de ensino; grupos de risco.	CARCAMO, Marcia; STUMPT, Elisabeth Regina Tempel; MARIOT, Marcio Palm.	Artigo original
	http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1825			
18	Percepções de estudantes do ensino médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus	Covid-19; educação; ensino remoto; tecnologias.	MÉDICI, Mônica Streghe; TATTO, Everson Rodrigo; LEÃO, Marcelo Franco.	Artigo original
	http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1837			
19	Saúde em jogo: ensino de ciências e prevenção à contaminação viral para os anos iniciais do ensino fundamental	Atividades lúdicas; ações de prevenção à contaminação por coronavírus; aprendizagem procedimental; aprendizagem conceitual.	KOEPPE, Cleise Helen Botelho; FERREIRA, Simone Rodrigues; CALABRO, Luciana.	Artigo original
	http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1845/1550			
20	Ciências na pandemia: uma proposta pedagógica que envolve interdisciplinaridade e contextualização	Prática pedagógica; covid-19; educação mediada por	ALVES, Janainne Nunes; FARIA, Bruno Lopes de;	Artigo original

			tecnologias.	LEMOS, Paulo Giovane Aparecido; COSTA, Claudiane Moreira; SILVA, Cléber Silva e; OLIVEIRA, Ramony Maria da Silva Reis.
		http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1850/1566		
21		O Ensino de Química na plataforma digital em tempos de Coronavírus	Plataforma digital; ensino de química; pandemia.	FIORI, Raquel; GOI, Mara Elisângela Jappe.
		http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1807		
22		Apresentação	--	MENEZES, Sheilla Alessandra Brasileiro.
		http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23814/16843		
23		Educação escolar e pandemia	Educação escolar; profissão docente; pandemia.	CURY, Carlos Roberto Jamil.
		http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23749/16761		
24	Revista Pedagogia em Ação [Edição especial: pedagogia em tempos de pandemia]	Pandemia do coronavírus e seus impactos na área educacional	Covid-19; pandemia; ensino remoto.	OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; LISBÔA, Eliene Soares dos Santos; SANTIAGO, Nilza Bernardes.
	Jul. 2020			Artigo original
		http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23750/16762		
25		ENEM em tempos de pandemia: a evidente desigualdade do sistema educacional brasileiro	Enem; pandemia; desigualdades.	ZANARDI, Teodoro Adriano Costa; OLIVEIRA, Cleidiane Lemes de; SANTOS, Deisy Ferreira dos.
		http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23703/16764		
26		Pedagog@s e professor@s em tempos de pandemia	Ensino remoto; ensino-aprendizagem; TDIC.	OLIVEIRA, Sérgio de Freitas.
		http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23751/16765		

27	COVIDados a inovar e a reinventar o processo de ensino e aprendizagem com TIC	Covid-19; plataformas de <i>e-learning</i> ; plataformas de aprendizagem baseadas em jogos.	GONÇALVES, Vitor.	Artigo original
	http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23752/16766			
28	Podcasts: ferramenta pedagógica de aproximação entre extensionistas e recuperandos da APAC de Santa Luzia, na pandemia	Podcasts; extensão; linguagem; modos de dizer; educação.	BRITO, Robson Figueiredo; FREITAS, Antônio Libério de Oliveira; TOMAZ, Matheus Matos.	Artigo original
	http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23753/16767			
29	“Saúdaes de tudo de todos”: um olhar sobre as interações entre famílias, crianças e o professor de uma turma da educação infantil pelo WhatsApp em tempos de isolamento social	Família; WhatsApp; educação infantil; isolamento social; interações.	TORTORA, Evandro.	Artigo original
	http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23754/16768			
30	Diálogos sobre a escola em contexto de pandemia: contribuições do pensamento de Paulo Freire e do construcionismo social	Construcionismo social; Paulo Freire; educação; pandemia.	RESENDE, Natália Silva; MELO, Patrícia Eliane de.	Artigo original
	http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23755/16769			
31	Impactos da pandemia na educação infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil?	Educação infantil; currículo; tecnologias digitais; pandemia.	RIBEIRO, Márcen de Pádua; CLÍMACO, Fernanda Câmpera.	Artigo original
	http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23756/16770			
32	Um diálogo com a educação em tempos de pandemia	Educação e ciência; covid-19 e pandemia; saúde; criança; dignidade e igualdade.	FAGUNDES, Carlos Frederico Felício.	Artigo original
	http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23757/16771			
33	Currículo em tempos de pandemia: como continuar a aprendizagem?	Currículo; pandemia; educação.	SILVA, Luciene.	Artigo original
	http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23758/16772			
34	Educação básica em tempos de pandemia	Educação não presencial; pandemia; ensino	CARVALHO, Maria João Cardoso de;	Artigo original

		fundamental.	MEDEIROS, Renata Cristina Rocha.
	http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23759/16773		
35	Inclusão e acessibilidade em tempos de pandemia	Educação especial; educação on-line; inclusão; pandemia.	ABREU, Bianca de Macedo.
	http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23705/16775		
36	A evolução da sociedade e a educação: perfil de alunos, professores e as tecnologias dentro e fora da sala de aula no século XXI	Tecnologia; informação; comunicação.	ARAÚJO, Patrícia Dino.
	http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23540/16782		
37	Educação em tempos de pandemia: o uso da tecnologia como recurso educacional	Pandemia do novo coronavírus; tecnologia educacional; aprendizagem.	OLIVEIRA, Ana Beatriz.
	http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23770/16786		
38	Os efeitos da pandemia de covid-19 na saúde mental das crianças	Pandemia; covid-19; crianças; interação social.	DUTRA, Joyce Luzia Chaves; CARVALHO, Natália Cristina Correa; SARAIVA, Thamires Aparecida Rodrigues.
	http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23772/16788		
39	A educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades	Resenha da obra "A cruel pedagogia do vírus", de Boaventura de Sousa Santos.	BARROS, Fernanda Lícia de Santana.
	http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23523/16821		
40	O dia depois de amanhã – na realidade e nas mentes – o que esperar da escola pós-pandemia?	Educação; tecnologia; pandemia.	ORTEGA, Lenise Maria Ribeiro; ROCHA, Vitor Fiuza.
	http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23782/16820		
41	Roteiro de atividades para crianças da rede pública de ensino em isolamento social	Roteiro de atividades; apoio pedagógico.	VALÉRIO, Carla Tatiane Rodrigues.
	http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23771/16787		
42	Os desafios do gestor escolar em tempos de aprendizagem remota	Aprendizagem remota; interação; desafios.	FIRMINO, Mariana de Araújo Roncato.

43	http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23769/16785 Readequação do contexto escolar para o formato remoto em meio à pandemia de covid-19: um relato de experiência na ETE Professor Francisco Jonas Feitosa Costa	Moodle; <i>Blended Learning</i> ; aulas remotas; ensino profissionalizante.	ROCHA, Daniel dos Santos.	Artigo original
44	http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23768/16784 Coordenador pedagógico: desafios da sua prática em tempo de pandemia na rede estadual de educação	Formação docente; proposta pedagógica; trabalho remoto.	LOURENÇO, Elizângela Avelino Vieira.	Artigo original
46	http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23767/16783 “Viver é muito perigoso”: a prática pedagógica hospitalar em tempos de pandemia: uma reflexão à luz de Grande Sertão: Veredas	Pedagogia hospitalar; pediatria pandemia da covid-19; política de humanização.	DANTAS, Jacqueline L.	Artigo original
47	http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23766/16781 Pedagogia e pedagogos da educação infantil em tempos remotos	Educação infantil; isolamento social; educação remota.	LORZING, Renata de Moura Santos; NEGRÃO, Vanessa Aparecida Marconato.	Artigo original
48	http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23765/16780 Geografia escolar em tempos de covid-19: (im)possibilidades da construção do raciocínio geográfico	Geografia escolar; covid-19; raciocínio geográfico.	MORAIS, Jackson Junio Paulino de.	Artigo original
49	http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23764/16779 A educação em quarentena: oportunidade de mudanças na direção de uma maior interdisciplinaridade	Tecnologias digitais; interdisciplinaridade; ensino remoto; pandemia.	CARVALHO, Filipe Veziane Lembi de.	Artigo original
50	http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23763/16778 O “fique em casa” e influência nos conceitos morais dos programas infantis: um estudo do programa “Chaves”	Educação; mensagens positivas; fatores afetivos.	LEONARDO, Francisco Antônio Morilhe.	Artigo original
51	http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23683/16777 Formação do pedagogo em tempos de pandemia: a experiência do uso da sala de aula virtual CLASSDOJO™	CLASSDOJO™; covid-19; formação de professores.	RIBEIRO, Bruna D’Carlo Rodrigues de Oliveira; NICOLAU, Amanda de Freitas Campos; ROCHA, Julie Ane De	Artigo original

				Souza Mendes.	
52		http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23762/16776	Gestão democrática; Projeto Político-Pedagógico; educação.	SANTOS, Ana Beatriz Pires dos.	Artigo original
53		http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23532/16774	Instituições acadêmicas; infecções por coronavírus; adolescente; prevenção & controle; controle de doenças transmissíveis.	SOARES, Letícia; SCHOEN, Teresa Helena.	Artigo original
	SciELO Preprints	https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/1082/1590/1671	Infecções por coronavírus; educação em saúde; tecnologia biomédica; parcerias na saúde.	CECCON, Roger; SCHNEIDER, Ione Jayce Geola.	Ensaio reflexivo
54		https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/136/160/146	Educação especial; covid-19; isolamento social.	SILVA, Karla Wunder; BINS, Katiuscha Lara Genro; ROZEK, Marlene.	Artigo original
55	Revista Interfaces Científicas – Educação	https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8914	Reflexões pedagógicas em tempos de pandemia: análise do Parecer 05/2020	MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Amélia do Rosário Santoro.	Artigo original
56	Revista Olhar de Professor	https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16011	Sujeitos com deficiência; isolamento social; pandemia.	COSTA, Vanderlei Balbino; BATISTA, Claudenilson Pereira; TAVARES, Euler Rui Barbosa.	Artigo original
57	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14452			

58	Revista Interações	Dez. 2020	A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de covid-19: a invisibilidade dos invisíveis https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21070	Pessoa com deficiência; ensino remoto; pandemia; inclusão escolar.	OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; NASCIMENTO, Romária de Menezes; FALCÃO, Giovana Maria Belém.	Artigo original
59	Retratos da Escola	Jan. 2021	Educação especial e a covid-19: o exercício da docência via atividades remotas http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1205	Educação especial; covid-19; ensino remoto emergencial.	TORRES, Josiane Pereira; BORGES, Adriana Aratijo Pereira	Artigo original
60	Revista Educação em Debate	Jan./Abr. 2021	O trabalho docente do atendimento educacional especializado: desafios e possibilidades em tempo de distanciamento social https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/58995/1/2021_art_rubgomesfjgozorio.pdf	Trabalho docente; AEE; distanciamento social.	GOMES, Robéria Vieira Barreto; GALVAO, Francisca Janaina Dantas; OZÓRIO, Petrólio Cavalcante, Quereem Hapuque Monteiro Muniz.	Artigo original

Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Tabela 2 – Estado da Arte: informes conceituais

N.º	Título	Autor(es)	Local	Editora	Ano	Conceitos-chave
61	Para além da quarentena: reflexões sobre a crise e pandemia	LOLE, Ana; STAMPA, Inez; GOMES, Rodrigo Lima R. (org).	Rio de Janeiro	Mórcula	2020	Aspectos da Educação brasileira em meio aos dilemas de um momento dramático; A crise provocada pela covid-19; antigos problemas em um novo cenário; As mulheres e a pandemia da covid-19 na encruzilhada do cuidado; O cuidado em saúde mental no cenário de pandemia da covid-19; a experiência de (re)organização do CAPS
62	Ensino em pandemia: ações e didáticas práticas para educadores/pais no ensino remoto	https://morula.com.br/wp-content/uploads/2020/06/ParaAlemDaQuarentena.pdf FERREIRA, Philip.	Belo Horizonte	Editora Dialética	2020	Ensino remoto; didática; educadores; pandemia; covid-19.
63	Educação pós-covid-19: novos desafios para o Brasil	https://bityli.com/CwrfCD AGUIAR, Marcelo <i>et al.</i>	São Paulo	Geração Editorial	2021	Educação; covid-19; Brasil.
64	Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para e além da escola	https://bityli.com/mxKUG KERSCH, Dorotea Frank; MARTINS, Ana Patrícia Sá; SANTOS, Gabriela Krause dos; TEMÓTEO, Antônia Sueli S. G. (org.).	São Leopoldo	Casa Leiria	2021	Educação; letramento; educação – tecnologia digital; ensino – meios auxiliares; educação – métodos e tecnologia.
65	Educação em tempos pandemia: reflexões e práticas	https://bityli.com/ydPhO KRAUSE, Geana.	Porto Alegre	Editora Leia Livros	2021	Educação inclusiva; pandemia; aprendizagem; interação; narrativas de professores.

Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

<https://www.leia-livros.com/product-page/reflex%C3%A7%C3%A3o-em-tempos-pandemia>

Tabela 3 – Estado da Arte: informes tecnológicos

N.º	Entidade/Portal	Ano	Veículo	Título	Resenha	Autores
66	Fundação Carlos Chagas; Universidade Federal do ABC; Universidade de São Paulo; Universidade Federal do Espírito Santo	2020	Relatório de Pesquisa Censitária Nacional	Pesquisa Nacional sobre a Inclusão Escolar em Tempos de Pandemia	<p>Genso Nacional: identificar os desafios e as estratégias propostas pelas escolas e utilizadas pelas professoras e professores com vistas a garantir o direito das alunas e dos alunos público-alvo da educação especial à educação na perspectiva inclusiva durante o período de suspensão das aulas presenciais.</p> <p>https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/</p>	PAGAlME, Adriana; ARTES, Amélia Abreu; MELO, Douglas Christian Ferrari de; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira; PRIETO Rosângela Gavioli; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos.
67	Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais	Abr./Jul. 2020	Revista BIS	Desafios do ensino não presencial: o valor da Educação em plena pandemia https://sinep-mg.org.br/files/251	Número especial	SINEP-MG
68	10º SIMEDUC Simpósio Internacional de Educação e Comunicação	Mar. 2021	Anais	Atuação dos professores no atendimento aos alunos com deficiência em tempos de ensino remoto https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/14786/6357	Segundo professor; ensino remoto; aprendizagem.	ADRIANO, Graciele Alice Carvalho.
69		Jan. 2021		Atendimento educacional especializado – AEE durante a persistência da covid-19 em Cumaru-PE https://saladerecursos.com.br/wp-content/uploads/2021/03/Art.-Eliane3.pdf	Coronavírus; atendimento educacional; especializado; porta a porta.	LJMA, Maria Lima.
70	Editora Leia Livros	Maio/Ago. 2021	Revista Sala de Recursos	Projeto a(colher): novas possibilidades para a educação inclusiva durante o ensino remoto. https://saladerecursos.com.br/wp-content/uploads/2021/10/3-edicao.pdf	Rotina Planejada. Equipe de Apoio. Aprendizagem Compartilhada.	COUTINHO, Erika dos Santos; SILVA, Gislêle Aparecida da; OLIVEIRA, Joelma Augusto de; BANDEIRA, Monique Vieira Amorim.

Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

CIDADE DE CANOAS-RS: A PAISAGEM TERRITÓRIO DOS ATORES DESTA PESQUISA

*Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai, quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim chegar e partir*

Canoas é uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. Segundo dados de censo populacional, a cidade de Canoas possui população estimada para 2020 de 348.208 habitantes. Os alunos matriculados no ensino fundamental somam cerca de 45.000 e nos anos pré-escolares, 6.487 (IBGE, 2018). A rede municipal de ensino de Canoas é composta por 44 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), sendo uma destas a Escola Municipal de Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos Vitória e 40 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). As escolas estão distribuídas nas quatro regiões da cidade: Sudeste, Sudoeste, Nordeste e Noroeste, denominadas quadrantes, uma forma de organização da gestão educacional do município.

No município de Canoas, a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) começou no ano de 2009, com início do funcionamento ao longo do ano de 2010. Atualmente, o Atendimento Educacional Especializado é oferecido nas 44 escolas de ensino fundamental e uma escola de educação infantil. Além das salas de recursos nas escolas municipais, o Atendimento Educacional Especializado também é oferecido no Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA). No ano de 2003, surgiu o Projeto chamado Espaço Solidário de Atenção à Criança e ao Adolescente (ESACA), onde começaram a ser atendidos alunos com dificuldades de aprendizagem e com deficiências físicas ou sensoriais matriculados na rede municipal de ensino. Inicialmente, as práticas desse projeto foram desenvolvidas em espaços da Escola Vitória, que depois se desmembrou em EMEF Vitória e EMEF João Palma da Silva. No ano de 2005, o ESACA passou a funcionar no prédio da antiga EMEF Rio de Janeiro, mudando seu nome para Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade. Normativamente, o CEIA, vinculado à Diretoria de Inclusão (DEIN), da Secretaria Municipal de Educação (SME), foi instituído pelo Decreto n.º 1.234, de 14 de dezembro

de 2009 (CANOAS, 2009).

Em março de 2020, a Prefeitura Municipal de Canoas declarou estado de calamidade pública para fins de prevenção e enfrentamento da pandemia causada pelo novo coronavírus, por meio do Decreto n.º 80, em 26 de março de 2020 (CANOAS, 2020a). Em maio, por meio do Decreto n.º 115, de 1º de maio de 2020 (CANOAS, 2020b), foram suspensas, por prazo indeterminado, as aulas em todas as escolas da rede pública municipal (art. 24). Em 12 de junho de 2020, o Conselho Municipal de Educação de Canoas aprovou a Indicação CME n.º 003/2020, que orienta e estabelece diretrizes para a organização de atividades pedagógicas não presenciais para as escolas de ensino fundamental e proposições pedagógicas interativas para as escolas de educação infantil, em regime especial, para fins de enfrentamento e prevenção da pandemia causada pela covid-19, às instituições integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Canoas (CANOAS, 2020c).

Dentre as 15 indicações às escolas estavam a orientação de organizar-se “de forma a enviar atividades pedagógicas não presenciais para os estudantes que fazem parte de sua comunidade escolar”; que as atividades não presenciais se caracterizariam por “práticas mediadas ou não por tecnologias digitais”; dentre as tecnologias, “meios tais como videoaulas, plataformas virtuais, correio eletrônico, blogs e redes sociais”, além da adoção de “material didático impresso com orientações pedagógicas aos alunos, sempre visando à manutenção dos vínculos entre alunos-professores-escola e que o acesso [fosse] oportunizado a todos os estudantes”; observação “de todos os protocolos de higienização, proteção e cuidados relativos à propagação da covid-19, para todos os envolvidos nas ações”; planejamento “de acordo com os objetivos de aprendizagem essenciais de cada componente curricular e/ou ano de escolarização, incluindo as aprendizagens decorrentes do contexto vivenciado [no] período de pandemia, de forma transversalizada a todos os componentes curriculares”; organização dos arquivos de acompanhamento e comprovação do trabalho escolar realizado em tempos de pandemia, a ser acompanhado pela equipe diretiva da escola, de forma sistematizada e segura (CANOAS, 2020c).

Em setembro de 2020, a Secretaria Municipal de Educação organizou e distribuiu às escolas um documento chamado “Orientação para o ensino remoto durante a

pandemia de Covid-19” (CANOAS, 2020d). A indicação, entre outras questões norteadoras para a educação do município, previa que o CEIA desse continuidade aos atendimentos ali realizados, “promovendo o atendimento aos alunos, a assessoria aos pais e o suporte aos professores, valorizando as possibilidades e potencialidades de cada aluno”, entretanto, o documento não sustentava uma estratégia de suporte aos profissionais de apoio de modo que pudessem trabalhar com os alunos, com os pais ou com os professores da rede municipal de ensino, pudessem discutir seu singular papel, pudessem atualizar-se diante das especiais circunstâncias, inclusive tecnológicas.

A quantidade de alunos atendida, entretanto, se verificou muito menor que a quantidade de alunos matriculados. Apenas um pequeno número de alunos tinha acesso à Internet. Com a pandemia, um aumento das desigualdades incide sobre esse segmento da população, que se torna vulnerabilizado pela ausência de ações, serviços e políticas de suporte. Na “Orientação para o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19”, da Secretaria Municipal de Educação, da cidade de Canoas, verifica-se uma reorganização para os anos de 2020, 2021 e 2022 (CANOAS, 2020d).

A cidade de Canoas anunciou a retomada da oferta de ensino presencial para o mês de junho de 2021 por meio do Decreto n.º 176, de 25 de maio de 2021 (CANOAS, 2021a), que ratificou as declarações estaduais e municipais anteriores relativas ao estado de calamidade pública decorrente da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional devida à covid-19 e consolidou as medidas para o seu enfrentamento. No início do mês de junho, com a educação infantil; na metade do mesmo mês, com os estudantes do 1º ao 5º ano; e, ao final de tal mês, com os alunos do 6º ao 9º ano. O retorno foi definido segundo o modelo híbrido recomendado pelo governo estadual às redes estadual e particular de ensino e segundo o limite de ocupação de 50% das turmas. A decisão decorreu da entrada dos professores no calendário vacinal contra a covid-19, devendo a imunização alcançar a cobertura de professores, técnicos em educação e trabalhadores dos setores de limpeza e cozinha. O retorno não foi obrigatório aos estudantes, sendo de decisão dos pais e responsáveis. Deve-se lembrar que uma consulta popular no município recebeu de 75,27% dos munícipes a opinião de que o ensino presencial somente deveria ser retomado após a vacinação dos profissionais da educação.

O Decreto n.º 305, de 18 de agosto de 2021 (CANOAS, 2021b), alterou o detalhamento das condições de retomada do ensino presencial, em correspondência novamente com as determinações do governo estadual para a rede de escolas estaduais e particulares, que definiram o distanciamento físico mínimo de um metro entre pessoas em ambientes fechados, desde que mantida a ventilação natural cruzada e o uso obrigatório de máscara de proteção facial. A possibilidade de aula 100% presencial foi autorizada na educação infantil, 1º e 2º anos. A possibilidade de ensino híbrido foi assegurada de modo que aulas ministradas remota e presencialmente pudessem respeitar a lotação máxima das salas de aula e/ou a decisão dos alunos ou responsáveis quanto à adesão ao ensino presencial.

Com a ampliação da cobertura vacinal entre os trabalhadores da educação e entre os pais e responsáveis, assim como a queda no número de óbitos e mesmo de hospitalizações pela covid-19, a retomada das aulas presenciais começou a ser verificada. De qualquer forma, com uma rotina bem diferente daquela vivenciada até março de 2020. No Estado do Rio Grande do Sul (Decreto n.º 56.171, de 29 de outubro de 2021), um novo decreto sobre as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino durante a pandemia restabeleceu o ensino presencial obrigatório na Educação Básica nas redes públicas e privada (RIO GRANDE DO SUL, 2021), com validade a partir do mês de novembro de 2021.

A retomada das aulas presenciais não será simples, pois a crise no emprego e renda, no acesso aos bens culturais e mesmo à alimentação, e o endividamento acompanharam a pandemia e afetaram sobremaneira as famílias das regiões de periferia nas cidades. Muitas crianças abandonaram a escola, muitas famílias perderam suas moradias, muitas famílias se mudaram e muitos jovens dedicados apenas à escola agora precisam apoiar a geração de renda familiar ou assumir o trabalho doméstico para que os pais possam trabalhar. Sendo Canoas um município de periferia à capital estadual e estando sua rede pública municipal na periferia da cidade, essa é uma realidade local.

ROTEIRO EXPLORATÓRIO/RODA DE CONVERSA: A PAISAGEM DA CONEXÃO AFETIVA

*São só dois lados
Da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem
Da partida*

A realidade aqui pretendida gira em torno dos profissionais ligados ao AEE da rede municipal da cidade de Canoas. Dessa forma, constituem-se como atores principais da pesquisa os 45 profissionais da rede, implicados com as salas de recursos multifuncionais. A Secretaria Municipal de Educação forneceu acesso à listagem com endereços eletrônicos dos professores, de modo que poderiam ser contatados. A fim de nortear a busca sobre o que aconteceu com os atendimentos dos alunos em função da pandemia, elaborou-se um roteiro exploratório, utilizando a ferramenta Google Forms, no qual constavam questões discursivas para que as professoras respondessem abertamente sobre o tema (APÊNDICE A).

Um piloto do roteiro foi experimentado com uma colega, que gentilmente se dispôs ao diálogo. Após ajustado, o roteiro foi distribuído com a ajuda dessa colega, mais próxima ao coletivo de professores. Com 24% dos roteiros devolvidos, logo após seis meses da suspensão das aulas e sob esse impacto de tempo, tivemos de decidir sobre interpretar e concluir, desistir e recomeçar sobre outra base, refazer caminhos com a adversidade e acolhimento do tempo que se instaurava para todos nós. O pequeno número de respostas nos levou à busca de outros contatos. Passados seis meses do primeiro envio, já transcorria um ano de suspensão das aulas, não era mais o mesmo tempo da primeira proposta, distante e meramente exploratória. Uma margem de conversa foi demandada, uma margem de contato afetivo, conexão vibrátil e comunicação empática se instauravam (para mestranda, orientador e professoras).

Com 24% dos roteiros devolvidos, recorreremos, então, ao e-mail institucional da rede municipal de ensino para novo envio, imaginando que dessa forma mobilizaríamos maior interesse em responder. Como não houve retorno, uma mensagem individual foi enviada para cada número de celular. A resposta veio sob a forma de falas das

professoras. Um grande número de roteiros foi respondido, mas dessa vez acompanhado de avisos e notas discursivas pelo WhatsApp. O retorno “dialogado” foi mais empolgante, uma conexão afetiva foi proporcionada, originando, inclusive, o planejamento de um encontro remoto para uma roda de conversa. As professoras entraram na roda, estando aonde estivessem, no carro, chegando em casa, em casa. O horário que pareceu o melhor foi aquele do final de tarde. O nosso encontro virtual se deu nos moldes de uma roda de conversa. O retorno final do roteiro exploratório chegou a 64,4% dos professores, mais que dobrando o retorno inicial, quando foi possível a interação social.

Da suspensão das aulas ao envio do roteiro exploratório, transcorreram seis meses, com o balanço do retorno, decisão sobre formas de continuar-interromper-reorganizar, transcorreram oito meses, mas do *recontinuar* transcorreram apenas três meses. Contudo, cada período desses foi uma realidade diversa sob todos os âmbitos: afetivos, operacionais, normativos, interpretativos, de desejo, de rejeição, de entrega, de abandono (para mestranda, orientador e professoras). Não se pode falar em continuidade nem em recomeço. Cada tempo contempla um conjunto de tempos da vida, trabalho, pesquisa, mundo em pandemia, país em pandemônio.

A Roda de Conversa aconteceu já há um ano e meio da suspensão das aulas, em julho de 2021, numa sexta-feira, às 17 horas, uma espécie de *happy-hour* com direito às mais variadas bebidas, cada um de onde estava: chimarrão, vinho, chá, café e quentão. Estávamos entre 12 pessoas, duração de três horas. Que tarde! Desabafos, a emergência de uma rede informal de conversas, mas intensiva. Falamos sobre AEE e CAPSi, o encontro com a universidade e a possibilidade de documentar experiências vividas em forma de publicação, não só dissertações, teses, artigos. Falamos de escola, professores, alunos, pais, casas e famílias (as nossas, as dos professores, as dos alunos). Sampaio, Santos, Agostini e Salvador (2014) dizem que a roda de conversa é um cuidado à saúde e uma ação pedagógica, é um modo de conversar que permite o inesperado; o rumo da conversa é uma emergência *por afetos* do encontro que foi proporcionado.

De um roteiro exploratório, pensado ao projeto de pesquisa, concluímos com um “conte pra nós”, convite às narrativas individuais, uma possível coletânea de contações. Os “excertos narrativos”, provenientes das questões abertas do roteiro exploratório, ganharam lugar nas mensagens de WhatsApp e narrativas livres. Machado e Fonseca

(2019) falam da “escrita endereçada” como “uma forma de enfrentamento dos efeitos de assujeitamento e da sensação de impotência relatada pelos grupos” (p. 4). A escrita endereçada, segundo as educadoras, surgiria como uma forma de resistência ao esgotamento e gestão subjetiva da fragilidade. A fim de apresentar-nos a estratégia e seus efeitos, trazem-nos excertos de cartas que foram produzidas em uma oficina com “profissionais dispostos a se debruçarem sobre impasses vividos no cotidiano institucional” (p. 14). Em nossa pesquisa, a escrita endereçada “emergiu”. Como na escrita endereçada, as narrativas proporcionaram um campo de experiência “no qual o narrador e seu dizer autoral comparecem no fato narrado”. Ao apresentarem uma “palavra pessoal”, dizem da “teia de relações das quais participam” e podem “deslocar-se de uma posição [submetida] para outra [...] na qual têm o que dizer” (MACHADO; FONSECA, 2029, p. 19). Como dizem Machado e Fonseca, “isso não diminui o impacto de fatores administrativos e políticos que constituem os problemas cotidianos nas instituições” (p. 19), contudo podem exprimir-se e dirimir solidão, impotência e assujeitamento.

DESENLACE OU O NOVO ENREDO: A PAISAGEM DOS DADOS

*A hora do encontro
É também, despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida desse meu lugar
É a vida*

Os questionamentos que nos levaram à elaboração do roteiro exploratório foram: de que forma os professores do AEE têm construído o suporte necessário para os alunos com deficiência intelectual/transtornos do desenvolvimento diante do isolamento físico da escola e ausência dos contatos presenciais em salas de recursos? Quais seriam as perdas ou os ganhos que alunos com deficiência intelectual/transtornos do desenvolvimento estariam experimentando? O que a escola estaria fazendo por esses alunos durante o período da pandemia? Onde estariam essas pessoas no “tempo de

escola” já que a escola neste momento se encontra fisicamente separada de seu andar a vida? Quais redes de apoio e entidades davam suporte antes da pandemia e como ficaram os alunos sem esses apoios?

Na cartografia estudada em geografia, são assinalados “acidentes geográficos”, correspondendo às variações no relevo terrestre, podendo ser “acidentes naturais” (lagos, rios, montanhas, vales etc.) e “acidentes artificiais” (casas, cidades, pontes, torres etc.). Na cartografia de paisagem psicossocial, também assinalamos que “acidentes” seriam “acidentes psicossociais”, considerados na construção de visibilidades e enunciados. Deve-se apontar, quanto à ausência dos contatos presenciais em salas de recursos multifuncionais, a presença da ou na Internet, um esforço compensatório da distância, que figurou em todas as respostas das professoras, às vezes como “a grande preocupação”, às vezes como “a grande salvação” e às vezes “o despertar de interesses para práticas pedagógicas inéditas”. Detectamos três grandes acidentes na paisagem psicossocial educativa em Educação Especial: solidão e superação individual das professoras; risco e exposição à saúde mental dos alunos; e perdas e ganhos: os esperados e os inesperados da Educação Especial em meio à pandemia.

Solidão e superação individual

Um acidente da paisagem, sem dúvida, foi o apoio – ou sua falta – da instituição escolar ou sistema de ensino aos professores. Foram presentificadas ou denunciadas as orientações ou sua ausência/insuficiência da parte diretiva da escola e da mantenedora, assim como a preocupação que a escola e a mantenedora demonstravam em indagações constantes sobre professores e alunos disporem de equipamentos de tecnologia digital e acesso à Internet, tais como: computador (de mesa e/ou portátil, sob acesso de quantos usuários?); telefone móvel; softwares e aplicativos; acesso à rede mundial de computadores; salas com conforto acústico, sonoro e visual para aulas remotas; segurança e proteção de dados para compartilhamento de informações sigilosas de alunos, da escola e dos instrumentos de ensino e avaliação; segurança de proteção de seus equipamentos para uso contínuo na Internet e pesquisa de fontes, aplicativos e

objetos educacionais.

No início do protocolo de distanciamento físico, ou seja, na suspensão das aulas presenciais, a mantenedora não forneceu, assim como a maioria das escolas, orientações ou suporte de materiais tecnológicos. Um quarto dos professores relata não ter obtido qualquer orientação e um quarto informa que a primeira orientação foi quanto aos cuidados para manter o vínculo com o aluno. Uma professora contou que, enquanto esperava alguma orientação, teve uma iniciativa particular em realizar um trabalho de apoio, utilizando os meios virtuais, e a construção de materiais concretos para que alunos, por meio de um agendamento, pudessem fazer a retirada na escola, dentro dos protocolos de segurança da pandemia.

Segundo 10% dos professores, a escola providenciou a impressão de materiais, os quais eram disponibilizados na escola para quem não tivesse acesso à Internet. Uma professora, sem poder afirmar de quem foi a iniciativa, se da mantenedora ou da equipe diretiva, relata que foram oferecidas atividades na sala de informática da escola para os alunos que não tinham acesso à Internet. Outra professora disse que, na escola dela, a orientação foi de que a melhor maneira para atender aos alunos designados à sala de recursos multifuncionais seria de critério da própria professora, juntamente à família do aluno, isto é, se a comunicação ocorreria por WhatsApp, chamada de vídeo, Google Meet, Zoom, Teams, Webex, Jitsi ou outro dispositivo seria de decisão entre professores e família. Uma professora mencionou como uma das orientações a necessidade de atingir o maior número possível de alunos, pelos diversos meios de acesso remoto. Uma professora falou da necessidade de resgatar os alunos (busca ativa) por meio do WhatsApp, Facebook, Instagram e, primeiramente, saber como eles estavam e, em seguida, falar a respeito da adesão às atividades pedagógicas.

A preocupação com a família se mesclou às orientações sobre o ensino, pois duas professoras falaram sobre o apoio às famílias e sua orientação nas atividades. Uma professora diz da necessidade de respeitar o meio de acesso de cada aluno. Duas professoras contaram que as escolas em que elas atuavam indicaram que elas mantivessem as proposições já elaboradas para o AEE, e uma outra, na mesma informação, acrescentou que lhes foi dito para seguirem o planejamento prévio, porém de forma mais lúdica.

Recolhe-se nesse acidente a aproximação com a seguinte realidade: a mantenedora e as escolas municipais em Canoas não estavam preparadas para um momento como o emergente pela pandemia ou para qualquer suspensão de aulas presenciais. A orientação dispensada às professoras do AEE, quanto ao suporte de tecnologias compensatórias da distância, foi nula, ou seja, sem disponibilização de recursos em equipamentos ou acessibilidade, sem orientação de cunho didático e sem orientação quanto à criação de “inéditos viáveis”. Pelos relatos obtidos, a mantenedora não conseguiu produzir um equipamento de apoio satisfatório para a experiência vivida. A orientação aos professores do AEE aconteceu no sentido de não perderem os vínculos com os alunos, porém, sem orientação em como essas interações sociais e simbólicas poderiam ou deveriam ser proporcionadas ou conduzidas e, assim, incidir sobre a reorganização da ação educativa institucional. O que se localizou foi a solidão dos professores e a expectativa de que cada um encontrasse suas soluções individuais de superação do desconforto, constrangimento, sofrimento e inadequação.

Risco e exposição à saúde mental

Um dos acidentes psicossociais foi relativo ao “além da escola, além da casa” e como os protocolos de distanciamento físico se mostraram nos diferentes espaços de atendimento à população com deficiência intelectual/transtornos do desenvolvimento. Estar na escola é um direito ao desenvolvimento cognitivo e afetivo, às aprendizagens formais e àquelas resultantes das interações sociais e simbólicas que transcorrem entre escolares, à proteção psíquica e à socialização nos termos da cultura de uma população escolarizada, assegurado pela legislação brasileira vigente. Com a pandemia, esse direito não foi alterado, devendo ser direcionado à igualdade, mas também à equidade de tratamento para todos os alunos, ou seja, os alunos designados às salas de recursos multifuncionais deveriam ter a mesma atenção dirigida ao conjunto dos alunos matriculados na escola, e ainda àquela decorrente da diversidade cognitiva, psíquica, neurológica, sensorial, de mobilidade ou qualquer outra (isolada ou associada) que se apresentasse. O aluno da Educação Especial trilha caminhos que, muitas vezes, passam por outras instituições de apoio, o que conhecemos por redes de atenção psicossocial. Os

alunos da Educação Especial tiveram que lidar com transformações/adaptações também nesses locais, igualmente sob atividades suspensas, redução de agenda, atividades remotas e atividades sem práticas coletivas, por exemplo. As professoras não receberam informação organizada dessa rede. Assim, também foi de suas próprias iniciativas o conhecimento sobre o perfil da oferta ou sua falta.

Nesse acidente na paisagem, muita desinformação, várias respostas. Identificamos as preocupações com os alunos que vinham em atendimento por espaços como o CAPSi e o CEIA, entre outros, os quais também estariam sem atendimento presencial, o que acrescentaria uma preocupação extra dos professores do AEE. Assim como as escolas, os alunos antes frequentadores desses lugares estavam sem esse apoio presencial durante a pandemia.

Do conjunto de manifestações de professores, somente uma não sabia informar se o aluno fazia uso de medicamentos ou era apoiado em Centros de Atendimento Psicossocial. As demais respostas demonstraram um conhecimento sobre a vida de atendimento dos alunos, porém, sem “informações corretas” sobre o funcionamento dos “centros de apoio” (desconhecimento do nome exato ou específico de cada serviço). Assim, 32% dos professores relataram que os centros de atendimento (CAPS, CEIA e Conselho Comunitário do Bairro Rio Branco, que oferece atendimento psicológico, tratamento fonoaudiológico e assistência social) estavam somente realizando atendimento de forma remota e que eles alimentavam seus sites com atividades. Se em torno de 30% das professoras explicaram que mesmo que muitos alunos desses centros estivessem sem atendimento e que outros atendimentos ocorreram de forma mais esporádica, como no caso do acompanhamento da medicação, três afirmam que nenhum atendimento estava acontecendo. Duas professoras relataram casos com atendimento em clínica particular. Outras duas mencionaram itinerância, quando a professora vai em algumas escolas para atendimento individual programado. Outros dois relatos afirmaram que esses centros entregam atividades de forma agendada. Uma professora explica que na Associação Canoense de Deficientes Físicos e no Centro de Atendimento ao Autista o suporte acontece de forma presencial, e, no CEIA, de forma remota.

Perdas e ganhos: os esperados e os inesperados

Em todo o registro dos professores, a preocupação e ansiedade em dar conta ou não do Atendimento Educacional Especializado de forma remota, assim como a preocupação com as possíveis perdas que o trabalho presencial – “neste momento abortado” – poderia causar, em que o olhar da professora, o vínculo e o querer saber como está mostravam a importância do contato para a criança. De uma forma em geral, o grande ganho foi a aproximação com as famílias, como disse uma professora: “Mantenho contato com os pais para acompanhar. Neste aspecto, observei que durante a pandemia conversei muito mais com alguns pais do que quando estava presencial [...]. Alguns pais dificilmente iam à escola”, relata.

Do conjunto das respostas, um quarto dos professores acredita que a mudança de rotina afetou os alunos quanto aos aspectos emocionais, causando depressão, falta de apetite, ansiedade e um certo retrocesso da aprendizagem (perda de aprendizado), pois os pais sinalizavam a dificuldade que estavam tendo em “ensinar”. Em torno de 32% dos professores, verificou-se a menção de que a escola – fisicamente falando – é um local muito importante, tanto de aprendizagem quanto de convivência social, pois é o lugar onde os afetos se encontram. Duas professoras mencionaram acreditar que no retorno às aulas será preciso realizar um trabalho de readaptação dos alunos, com total atenção às famílias. Cinco professoras mencionaram a Internet como sendo algo que afeta diretamente no desenvolvimento da aprendizagem neste momento, pelas condições diversas de acesso. Três professores ponderaram que cada indivíduo, independentemente de ter deficiência, reage e sente de uma forma distinta, e que elas perceberam que principalmente os alunos com Transtorno do Espectro Autista sentiram fortemente a mudança na rotina, principalmente porque a mudança foi brusca. Uma professora, como que complementando, mencionou o apoio da família como parte fundamental para esse momento e para esse trabalho que está sendo desenvolvido de forma remota – uma outra rotina. O fazer, em ato, de uma outra rotina.

Para 17% dos professores, surgiu a preocupação explícita sobre o dano que as crianças sofrem por não se socializarem em coletivos nesse momento, posto que uma

questão fundamental para seu desenvolvimento; assim como, por outro lado, a companhia da mãe, em casa, teve a capacidade de deixar os alunos mais seguros. Dois professores pontuaram que o dano de estar sem a escola física era potencializado, porque muitos alunos nunca participaram das atividades remotas, alunos que vinham protagonizando no presencial, desenvolvendo autonomia, simplesmente estavam fora desse contexto no momento. Três professores ponderaram que o aspecto psicológico estava diretamente envolvido no processo educativo prejudicado pela distância. Para um professor, se, por um lado, os alunos tiveram danos emocionais, cognitivos e sociais, por outro lado, a participação das famílias cresceu muito, assim como o acesso e uso das tecnologias. Uma professora exemplifica com o caso do seu aluno, que, por ter a rotina totalmente bagunçada, começou a engordar, tornando-se uma criança obesa. Essa mesma professora fala sobre sua preocupação com a exposição dessas crianças às vulnerabilidades, pois muitos pais trabalham fora e as crianças ficam em casa sozinhas, sem apoio.

Algumas professoras, na diferenciação entre perdas e ganhos do ensino remoto, não souberam o que realmente se caracterizava como ganho; a perda foi relativa ao distanciamento, a perda do contato afetivo proporcionado pela presença, a perda do contato vibrátil. Essa “perda” foi relida por uma das professoras, trazendo que foi um ganho indesejado, pois “neste momento, uma criança com deficiência não estar na escola não é uma perda, uma vez que nenhuma criança está. De certa forma, ela está incluída nessa exclusão”. Tratada como igual, ainda maior a iniquidade, contudo.

Conversar: uma emergência por afetos do encontro

Lá lá lá lá lá

*A hora do encontro
É também, despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida desse meu lugar
É a vida*

(Milton Nascimento e Fernando Brant, 1985)

O contato com o roteiro exploratório levou ao querer um diálogo mais acolhedor, escutar as histórias por vozes com rostos, mesmo que por meio de uma tela de computador. A roda de conversa foi, também, um desejo dos professores, pois sentiram que um “fio” de suas histórias havia sido “puxado”. Uma das professoras relembra os momentos presenciais de atendimentos na escola e menciona a necessidade que os professores tinham de passar na sala de recurso multifuncionais para ver o aluno trabalhando de forma mais à vontade, comparando a “forma escola” e a “forma sala”. Como os alunos ficam em relação à postura e aos conteúdos quando estão sob uma forma ou sob outra.

Uma professora evoca o vínculo da professora da sala de recursos multifuncionais com o aluno atendido na forma presencial e como esse vínculo se estende, depois de um tempo, ao professor regular da turma, e que a partir disso, o professor do AEE começa a ser mais respeitado por aquele profissional/collega, mas que tudo isso começa no vínculo da família com a escola e que o professor da sala de recursos é uma ponte relevante. Uma professora menciona a relação dos colegas e da equipe diretiva com a professora da sala de recursos multifuncionais e que essa relação não a deixa à vontade para fazer as cobranças necessárias em relação a material adaptado, forma de se trabalhar com o aluno com necessidades educativas especiais e conteúdos. Ao mesmo tempo que se vê como formadora dentro da escola, pois os professores muitas vezes não sabem qual a função do profissional do AEE ou mesmo de que forma trabalhar com os alunos com deficiência dentro da sala de ensino comum.

Dizem as professoras que, com a pandemia, surgiram novas configurações para o trabalho no Atendimento Educacional Especializado e que uma dessas novas configurações é a forma de perceber e trabalhar com a questão emocional dos alunos, agora distantes. Muitas vezes, os alunos não têm o entendimento do porquê ficar em casa, não ir à escola. Por isso, diz uma professora, a primeira preocupação não foi com as atividades/conteúdos, mas sim com ajudar as famílias a trabalhar essa questão com os filhos em casa. Foi apontado pelas professoras que os alunos com acesso à Internet não conseguem participar de um atendimento on-line em função de suas questões, limites e subjetividade.

Segundo uma das professoras (e foi unânime a concordância a seguir), o

Município não deu orientação durante muito tempo, depois do início da pandemia. Além disso, não tiveram oportunidades de encontro como grupo de professoras do AEE para pensarem estratégias. Cada professora foi pensando em alternativas de forma individual. O primeiro contato foi com a família, no sentido de verificar as dificuldades, inclusive sobre alimentação das crianças e suas famílias. Lembra uma professora que eram elas, as professoras do AEE, que formulavam as atividades, mas quem aplicava essas atividades eram os pais. Isso tinha que ser pensado, porque muitos pais não têm entendimento, nem paciência, para operar ativamente com a tarefa indicada. A organização do AEE remoto foi uma das últimas coisas a ser pensada/construída na área da educação.

A quantidade de trabalho enviada aos alunos dos anos finais, por exemplo, lembrou uma professora, precisou ser revista com a quantidade de conteúdos formalizados no currículo (matemática, português, ciências, inglês...). Precisavam dar conta de uma infinidade de sentimentos e não tinham com quem dividir/orientar-se. Conversando desse modo “informal”, foi mencionado que a história de exclusão das crianças é enorme, que neste tempo de pandemia a discriminação, negligência e vulnerabilização ficaram escancaradas, e ficou evidente que é sempre depois que se pensa nesse grupo social e nessas crianças. A Educação Especial, se foi pensada durante a pandemia, foi pensada depois. Depois do que fazer com alunado geral.

A família, mais uma vez, foi fundamental, pois as professoras do AEE ficaram dependentes das famílias, que elas “abrissem” os espaços delas, dos lares, da intimidade, para a realização das tarefas/aulas on-line/chamadas. Segundo o que falou uma professora, ela (como outras afirmaram que afirmaram o mesmo) ficou sem contato com a maioria dos estudantes do Atendimento Educacional Especializado pela situação de pobreza e vida na periferia, pois as famílias estavam priorizando a sobrevivência naquele momento: muitas crianças, além de tudo, precisavam da presença física como o lugar para fazer suas refeições. Internet seria luxo. A professora usou a “tentativa” de contato, de conexão, muito mais do que propostas pedagógicas, atividades educativas formais. Ofereceu escuta às famílias, pois essas não sabiam o que fazer.

Como relata a mãe, diz a professora, “se ela (a criança) te escuta (nas chamadas de vídeo), ela se acalma”. Foi esse o apoio que a pandemia exigiu das professoras para

com os alunos do AEE, sem o atendimento presencial. Então, foi necessário pensar em alternativas dentro das casas para que as famílias conseguissem trabalhar com essas crianças, como relata a professora. Inclusive, porque não deveriam nem sair de casa para comprar material como um papel colorido, uma cola, por exemplo. Assim, as atividades foram surgindo, um processo de aprendizagem junto às mães. Uma visão positiva do ensino remoto surgiu nessa roda de conversa, a de que algumas coisas foram possíveis, diferentemente do que seria na escola presencial, pois lá “o tempo nos consome”.

Além disso, a forma remota de ensino fez uma aproximação das famílias com a professora da sala de recursos, pois há um tempo maior de conexão aluno-professor, sem limitação. Essa conversa trouxe a “entrada” da professora nas casas dos alunos na forma on-line, mostrando a realidade difícil de cada família das crianças atendidas. A importância de telefonar para o aluno, por exemplo, foi fundamental muito mais do que a própria atividade. Outra visão positiva do ensino remoto que surgiu nessa roda de conversa foi sobre o trabalho da escola “buscar” o aluno com deficiência. Foi fundamental, fez toda a diferença: o contato com a professora desapareceu, as aulas via *interação remota* não faziam muito sentido para os alunos, a organização dos horários das crianças mostrou-se deficitária, as famílias não tinham controle das rotinas nem de suas casas, muito menos das rotinas escolares. Eram contatos que restauravam uma noção de cuidado e interesse com o aprendizado.

Os envolvidos no contexto da escola pública perderam muito. Segundo a conversa estabelecida na roda, Canoas demorou para “se mexer” e a realidade de cada criança é muito diferente. A rotina das crianças passava pela escola presencial. Sem ela, ficou difícil manter, principalmente em se falando de alunos adolescentes. Foram encontradas muitas dificuldades de participação das famílias por meio de atividades on-line. Uma fala/momento muito significativa da conversa foi de que a escola estava perdendo sentido ao poder não ser mais presencial, os alunos entraram em outras rotas, outras ocupações e até casamentos. O papel da escola na vida desses estudantes se perdeu: muitos não querem voltar. O esforço de “fazer o aluno voltar” para a escola física será uma disputa bastante difícil. Entretanto, cada retorno presencial está sendo positivo.

De acordo com o que disseram nessa roda, a presença do professor do AEE é positiva porque a criança tem o apoio que precisa e porque ela sente falta desse contato.

O contato do professor do AEE a faz sentir-se segura. “Em nossa escola, os alunos começarão apenas com o Atendimento Educacional Especializado e só depois começarão a frequentar o ensino comum, mas em outras escolas do município, não está assim”.

Por fim, uma questão foram as planilhas que os professores deveriam preencher que mais pareceram – em suas avaliações – para vigiar o professor, muito mais, por exemplo, do que para estabelecer critérios para o trabalho com o aluno. “Não são tabelas preenchidas que mantêm o cognitivo”, diz uma professora. Para o cognitivo é preciso vínculo, convocação afetiva, toque, assim se depreende.

CONTA PRA NÓS: PROFESSORAS INUMERÁVEIS

O Memorial Inumeráveis é uma plataforma digital desde 2020 e seu futuro é um projeto físico que deve guardar nomes e histórias, um espaço de cura coletiva a céu aberto, em sua proposta de atravessar o luto, rebelar-se contra a morte inevitável e defender a vida de todas as pessoas. Ao longo deste projeto de dissertação, deparamo-nos com outra situação, a das professoras em busca da vida de seus alunos e famílias, em busca da vida da Educação. Durante a pandemia, falou-se das mortes e muito, muito mesmo, dos profissionais da Saúde, presentes em textos, imagens, encartes, homenagens. Todo o tempo uma linguagem da saúde. A obra Memorial Inumeráveis foi a linguagem da arte. Ao final desta dissertação, perguntamo-nos sobre a linguagem da Educação Especial. A dissertação precisava chegar ao fim, não ao terceiro projeto de dissertação dentro da proposta aprovada à qualificação. Com o desafio de um “Conta pra nós”, chegou ao final, ele será apresentado como um trailer: professoras inumeráveis.

Interpretamos o memorial e seu projeto de futuro como proposta de conexão afetiva (encontro). Essa conexão afetiva como saúde e cura, educação e aprendizado. O memorial reporta uma educação dos corpos, uma educação da cidadania e uma educação da vida, portando histórias de professores e estudantes que faleceram e histórias de pessoas com deficiência que faleceram, entre histórias de profissionais de saúde, estudantes e pesquisadores da saúde, entes familiares, trabalhadores de todos os tipos, pares amorosos, jornalistas, artistas, vizinhos, pessoas-afeto. Em sua proposta de obra aberta e participativa, mantém na plataforma digital do projeto futuro da obra o convite para que se adicione uma história: “nos ajude a contar cada uma das histórias das vítimas do coronavírus no Brasil”.

O Inumeráveis é um projeto colaborativo com a enorme missão de contar a história de cada uma das vítimas do coronavírus no Brasil. *Não há quem goste de ser número, gente merece existir em prosa.* Somos um time de voluntárias desde o início e se você se conectou com esse projeto e gostaria de pesquisar, escrever ou revisar histórias, você está no lugar certo. Escolha um perfil e seja parte do Inumeráveis (INUMERÁVEIS, 2020).

A obra de arte é descrita como “uma celebração de cada vida que existiu e que existe, e de como podemos entrelaçá-las para construir memória, afeto, respeito e futuro. O Projeto Futuro lembra que, desde 2020, “o mundo vem sendo duramente

atingido pelo coronavírus. Como em todas as pandemias, pessoas tornaram-se números”. Se as estatísticas são necessárias, as palavras também. Podemos enunciar: educação e arte. Para o memorial, se nem todas as vítimas tiveram a chance de velório ou de despedida, podem ter a chance de terem a sua história contada e assim viver para sempre como memória. Todo o projeto se inspira em “nos ajude a conhecer a pessoa homenageada”: escrever sobre “a relação dela com a família, profissão, coisas que gostava de fazer, manias e outras características marcantes”. Informa-nos: “conte tudo o que merece ser lembrado para sempre”. O portal pede para indicar se a pessoa querida pertence a um destes grupos ou comunidade: indígena, LGBTQIA+, linha de frente, negra, periférica, pessoa com deficiência ou quilombola. “Linha de frente” está aí, isto é, remete aos profissionais de saúde que faleceram na pandemia. Nesta dissertação, ouvimos professoras que não faleceram, falando de alunos que não faleceram, que contaram sobre seu arranjo de ser linha de frente, a fim de proteger a vida de seus alunos. Este último capítulo será esse memorial:

Conta pra nós: professoras inumeráveis

[...] Antes de tudo, vou me apresentar, sou professora do município de Canoas [...], apaixonada pela minha profissão. Já há algum tempo venho me dedicando à questão da inclusão que, para mim, soa de forma curiosa e desafiadora. Minha formação acadêmica de graduação [...] foi em Ciências Sociais, licenciatura e, posteriormente, Pedagogia. Na continuidade dos estudos, fiz pós-graduação em Alfabetização e Letramento; Psicopedagogia Clínica e Institucional; Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva; e fiz especialização em Atendimento Educacional Especializado. Admito que por mais que eu estude sempre me deparo com situações novas, as quais não vi ou estudei em minhas aulas, e, conseqüentemente, tenho que criar a partir do contexto, das possibilidades.

[...] Lá na escola, eu atendo os professores, ajudo a fazerem as atividades para os alunos com deficiência, verifico se estas atividades precisam de adaptação ou algum complemento e depois envio às famílias pelo WhatsApp, além de ter um grupo com as famílias para recados e auxiliá-las com informações ou para tirar dúvidas gerais. No Município, nós temos um grupo de WhatsApp das professoras do AEE e estamos bem articuladas. No início da pandemia, fizemos uma reunião entre nós mesmas, porque o Departamento de Inclusão da SME não se manifestou. A reunião foi importante porque nos ajudamos e criamos algumas alternativas para as atividades durante a pandemia. Eu tenho pouco tempo para fazer um canal no YouTube ou uma página na Internet, mas tem professoras do AEE que fizeram blogs, canais etc. e cada dia participa um professor de uma disciplina junto à professora do AEE.

[...] Ao olhar em outra perspectiva, isso se torna algo positivo, visto que estamos em constante crescimento e somos inacabados. Dessa maneira, posso dizer que isso é bom, pois nos permite ver coisas que não tinham sido vistas e pensar sobre construção de conhecimento prático, partindo de experiências. Ao falar sobre isso, eis que chego até a atual conjuntura, cenário de pandemia, escolas

fechadas e, posteriormente, ensino híbrido. Quem diria que a educação mudaria de forma tão abrupta, levando-nos a nos ajustarmos e adaptar-nos tão rapidamente a uma nova forma de pensar e agir sobre estratégias de ensino, formas de aprender e ensinar. Assim, eu e os professores de maneira geral buscamos nos reinventar diante desse quadro pandêmico, de certa forma assustador, para toda a sociedade.

[...] Algumas professoras fizeram páginas na Internet para se aproximarem mais dos alunos com deficiência, mas a maioria delas está com o recurso do WhatsApp, que é mais privado, e os pais têm fácil acesso. Tentamos o *site* da escola, mas é bem complicado para alguns. No site, tem todas as pastas das turmas, mas tem alunos que precisam de atividades específicas, próprias para eles, e essa pasta ficaria exposta para os demais alunos da turma. Assim, pelo WhatsApp é mais fácil para os pais e alunos e, de vez em quando, faço chamadas de vídeo para conversar com alunos ou auxiliar os pais em alguma atividade caso algum dos alunos precise, mas, geralmente, as famílias conseguem.

[...] O professor precisava ser um porto seguro para seus alunos e deixar de lado o medo do novo, do vírus e as tensões devido às pressões impostas pela situação. O docente, desafiado pelas novas tecnologias, foi se superando e se modelando de acordo com as demandas emergentes. Nessa perspectiva, eu me descobri comunicadora em redes sociais, Youtuber, criando um canal como ferramenta de aprendizagem para complementar as necessidades educacionais dos meus educandos. Sabemos que o ato de aprender é uma tarefa intersubjetiva, particular e individual, as crianças aprendem de diferentes formas, sejam elas de maneira visual, auditiva ou cinestésica. Diante do cenário da pandemia em que estamos vivendo, surgiu a necessidade de me reinventar quanto aos processos de ensino e aprendizagem e criar uma nova forma de trabalhar com meus alunos da educação especial.

[...] As atividades que estão sendo desenvolvidas no período de pandemia, com relação à sala de recursos, busquei fazer atividades mais lúdicas, que envolvessem a família, lazer entre os familiares, para a criança brincar junto. Não direcionei folhinhas, tudo foi algo para ser construído com recursos recicláveis e sucatas. Fiz brincadeiras, fiz jogos, trabalhando conceitos matemáticos: soma, subtração, sequência, crescente, decrescente. Além disso, fazemos reuniões via Meet. Também converso com os professores destes alunos pelo Meet para saber das dificuldades, como eu posso ajudar, me coloco à disposição a respeito de planejamento. Converso também muito com a orientadora, com a supervisora, sobre quando não consigo contato com alguma família, quando não recebo retorno. Também compartilho materiais no *drive* com os colegas, já que nós temos o e-mail institucional, e mando pelo WhatsApp no privado quando me solicitam algo específico para complementar o planejamento. Pesquiso e envio. Também dou “feedback” para os professores quando consigo contato com as famílias porque às vezes estes professores não conseguem.

[...] Como havia mencionado, uma das maneiras que encontrei foi através da construção de um canal no YouTube, também a participação em *lives*, reuniões no Google Meet, videochamadas pelo WhatsApp às famílias, compartilhamento de material de apoio aos professores no *drive*, entre outros. Desta forma, eu fiz um trabalho a partir do meu lugar, como professora Especialista em Atendimento Educacional Especializado, atuando em Sala de Recurso Multifuncional, e criando diferentes estratégias para alcançar os objetivos relacionados a habilidades e competências. Por meio de vídeos, busquei ensinar, estimular e desenvolver as potencialidades dos educandos, de maneira lúdica e divertida. Mesmo de longe é uma maneira de estar perto deles através do meu canal no YouTube.

[...] Eu converso com as famílias e com todos os meus alunos. Pararam os atendimentos [de saúde], exceto um que a mãe conseguiu manter e conseguiu até aumentar o número de atendimentos, estava na fila de espera e foi chamada em alguns. Sorte desta criança porque vai ter como aproveitar as podas neurais e ser estimulado precocemente. Ele está no primeiro ano e vai continuar seu desenvolvimento. Em compensação, há crianças que não estão fazendo nenhum atendimento e que, daí, em casa, está pior ainda a situação. Tem mães que estão desequilibradas, desestabilizadas, frágeis neste momento, que já não sabem mais o que fazer, pois o filho, às vezes, quer bater nelas, surta, não têm controle.

[...] O canal no YouTube foi criado após o encerramento das aulas presenciais na escola e desde então fui criando vídeos simples usando materiais reciclados em que os alunos pudessem utilizar aquilo que eles têm em casa, sem precisar sair para comprar. A ideia é que seja prático, simples e útil. Que possa ajudar as crianças a aprender conceitos e desenvolver habilidades. Os vídeos abordam conceitos lógico matemáticos, alfabetização e letramento, coordenação motora, psicomotricidade, atenção, equilíbrio, pareamento, classificação, imaginação, ludicidade, música, história, entre outros. A comunidade em geral que acompanha os vídeos tem dado retorno positivo nos comentários e *likes*, além de alguns professores me perguntarem no WhatsApp se podem compartilhar em suas redes sociais e com seus alunos os conteúdos dos vídeos.

[...] Quando criei o grupo para os pais, fiz um áudio e escrevi um pequeno texto explicando as regras para o uso do aplicativo e está tranquilo. Mas nesse grupo tem apenas 11 alunos, ou seja, aqueles que têm acesso à Internet, ainda que eu tenha matriculados no AEE da escola 42 alunos. A realidade da escola é alunos de baixa renda, muitos estão sem acesso e tem pais que estão sem renda, perderam os empregos, se utilizam, inclusive, dos kits de alimentação que a escola doa. Sobre as atividades do AEE, no meu caso, estou trabalhando com atividades mais práticas, através de vídeos, [oriento] brincadeiras e confecção de materiais para fazerem em casa.

[...] Tudo isso, visando à participação ativa do processo de aprendizagem dos alunos e apoiando o trabalho pedagógico do grupo docente da minha escola. Pois o que antes era construído dentro da sala de recursos, passou a ser aproveitado por muitas outras pessoas em espaços diferentes por meio das tecnologias digitais. O município de Canoas também achou interessante compartilhar em seus sites e repositórios este material.

[...] Além disso, tem a cobrança da sociedade, da escola, das professoras, que às vezes não se dão conta, não por mal, mas por ignorância, às vezes de julgar aquela família, aquela criança, de apontar as falhas e de achar que 'se fosse de tal maneira' seria diferente. Mas a pessoa não faz ideia da caminhada que aquela família teve. Acho muito arriscado uma pessoa de fora daquele âmbito familiar ficar falando qualquer coisa que seja, muito menos que julgue porque a situação já é difícil. Se não for para ajudar, melhor não dar opinião. Eu fiz um canal no YouTube e alguns dos vídeos meu filho de 8 anos, que é autista, participa. E tem uma história legal por trás disto, porque estava impossível trabalhar em casa. Inclusive, falei para meu marido que eu não ia conseguir trabalhar em casa: o bebê precisava de mim, quer colo o tempo todo, e chora.

[...] Entre as diferentes maneiras de ensinar e aprender, houve convites para participar de *lives* dos professores, contribuindo com a explicação dos professores por meio da confecção de recursos de baixo custo. Também como meio de troca de informação e conhecimento compartilhei no *drive* material de apoio aos professores da escola em que trabalho, acompanhei as famílias por videochamadas no WhatsApp, busquei ouvir e ajudar da melhor maneira possível, fortalecendo o cuidador das crianças, e realizei reuniões com os

professores no Google Meet para estabelecer trocas e dar orientações.

[...] Agora, inclusive, ficou mais fácil de ajudar os professores porque temos mais tempo teoricamente para conversar sobre os alunos e as atividades, mas sempre tem aqueles que não fazem atividades adaptadas para estes alunos ou, ainda, aqueles professores que mandam a mesma atividade para todos os alunos com deficiência do sexto ao nono anos, só mudando o nome do aluno no título do arquivo. Logo no início da pandemia, só as primeiras atividades para os alunos com deficiência passariam por mim, mas preferi receber assim, continuamente. Porque estava indo cada atividade do tipo: atividade de desenho e pintura para um aluno que não tinha preparação motora para pegar um lápis, por exemplo. O professor de matemática, em outro exemplo, mandava toda semana histórias matemáticas, praticamente as mesmas, só mudando os números. Então, tive que intervir mais frequentemente.

[...] Meu filho maior precisa de mim, também, me chama o tempo todo e quer que eu brinque com ele, quer que eu fique com ele o tempo inteiro. Nem no banheiro eu não consigo ir. Eu estava ansiosa querendo dar conta do mundo, pensando em 'como vou trabalhar?'. Quando 'vou para o trabalho' lá eu tenho o tempo para o meu trabalho. Aqui em casa eu não tenho tempo para mim. Então, eu disse: tive uma ideia! Meu filho começou a participar dos vídeos e foi a solução pra tudo. Ele tem ideias para os jogos e quer ensinar como tenho que falar, ele se sente importante, valorizado. E isso resolveu bastante a minha vida na questão do trabalho. Só que agora se ele não quer participar dos vídeos, respeita e não incomoda, não faz barulho.

[...] Nesta mesma perspectiva, vemos que ao mesmo tempo em que muitos acessam a Internet sem dificuldades há outras tantas famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social e não dispõem de tecnologia digital para acessar essas metodologias. Entretanto, as escolas se organizam para melhor atender os alunos e famílias que se encontram nesta exclusão digital. Enquanto isso, esperamos que sejam democratizados os acessos às tecnologias digitais a todos. Diante desta experiência totalmente atípica de educação em cenário de pandemia, só podemos tirar lições de como somos capazes de nos reinventar o tempo todo, do quanto a vida está em constante mudança, do quanto crescemos no âmbito profissional e pessoal. Pude realinhar o curso do trabalho, avaliar e perceber que meus alunos estavam aprendendo coisas que iam além de conceitos e conteúdos. Estavam tendo conhecimentos de vida a partir das minhas propostas, estavam aprendendo conhecimentos além dos objetivos pensados.

[...] Apesar de estar clara a real necessidade de uso da tecnologia na educação, também evidenciamos um contraste socioeconômico que revela os limites e dificuldades de muitos alunos no acesso ao conhecimento formal e revela a sustentabilidade ou não das redes de ensino. O MEC autorizou que as atividades remotas passassem a valer como carga horária, mas alguns Estados e Municípios adquiriram conteúdos de empresas privadas que oferecem ensino a distância, seja por plataformas on-line, televisão ou rádio. Em outros casos, os próprios professores passaram a produzir aulas on-line e disponibilizaram esse material aos alunos e público em geral. Apesar disso, apesar dos esforços das redes de ensino e dos professores para manter o ensino e a aprendizagem, muitos estudantes relatam a falta de acesso a computadores e Internet e espaço adequado para estudar em casa. São tantas mudanças ocorrendo em pouco tempo, marcando experiências nas relações profissionais e pessoais, fazendo gerar conhecimento e circulando nas redes digitais saberes e afetos, afinal, somos seres conectivos.

Um material desses não pode ser categorizado, só pode ser selecionado, ainda

que editado cuidadosamente (ou cuidadoramente), tal como a curadoria do Memorial Inumeráveis, nossa inspiração. Contudo, entendemos que a narrativa, nesse contexto, funciona como espaço de construção, permite que narradores e leitores possam construir realidades e subjetividades. Tal como afirmam Machado e Fonseca (2019, p. 11), “ter algo a dizer reorganiza, altera, inaugura e reinventa as forças em jogo”.

Dos leitores identificados (em situação de encontro com a dissertação), esperamos uma ampliação de seu corpo e do nosso. Alcançar quatro metros de altura, como no “espelho branco” de Pavoni (2017), citado à introdução. Do encontro e sua expansão, convocar dizeres e reunir pedaços fragmentados em potências de afirmação. Esperamos ter proporcionado uma homenagem aos professores da Educação Especial, de dizeres solitários a dizeres solidários; sem dúvida, a melhor “busca ativa” que se pode proporcionar para alunos que a pandemia dispersou ou desgarrou da escola será a oferta solidária da amizade.

Respondendo aos três grandes acidentes na paisagem psicossocial educativa em Educação Especial: solidão e superação individual; risco e exposição à saúde mental; e perdas e ganhos: os esperados e os inesperados, dizemos agora, depois das narrativas: para a solidão, a solidariedade; para o risco em saúde mental, a amizade; para as perdas e ganhos, inéditos viáveis.

CONCLUSÃO

Ao voltarmos aos textos, aos dados, às transcrições da roda de conversa, às nossas anotações, especialmente aquelas marcadas para a conclusão, ao início desta pesquisa, ao nosso ponto de partida, às respostas às perguntas que elaboramos e ao nosso ponto de chegada, compreendemos que todas as experiências vividas em torno dos alunos da Educação Especial, provocadas por protocolos da pandemia, terão ainda, e, por muito tempo, que ser analisadas, pesquisadas, pois suas marcas não estão compreendidas e ainda não informaram políticas futuras.

Não se trata apenas de ter ou não ter aula presencial na forma que conhecíamos, mas da forma de administrar a Educação. O que é realmente prioritário: cuidar dos estudantes e dos professores, cuidar da educação, cuidar de uma escola em território ou tirar as crianças e adolescentes de casa, devolvendo os familiares ao mundo do trabalho e ao setor produtivo para a retomada da economia, quando não há uma política econômica de proteção da vida? Os dirigentes de escola, que também estão sendo cobrados intensamente pelas suas secretarias, estão preocupados com seus professores ou apenas os estão lembrando do preenchimento de planilhas, dos dias em que deverão postar as aulas e dando seus números de telefones pessoais para os atendimentos a distância via WhatsApp?

Muitas das perguntas que deram um caminho para esta pesquisa ainda precisam ser feitas, ou melhor, precisamos refazê-las. Refazê-las, prestando atenção nas respostas não como definitivas, encerradas, e sim como desdobramentos. A mudança de território na educação para os envolvidos com os estudantes que tinham (têm) na sala de recursos multifuncionais um ponto de apoio deve sempre ser observada.

A escrita ensaística nos auxiliou na aproximação com a realidade vivenciada pelas professoras do AEE do município de Canoas-RS. Questionávamo-nos sobre como se sentiram os professores do AEE quanto às suas responsabilidades educativas. A realidade imposta pela pandemia se mostrou entrelaçada às preocupações de todas as professoras participantes. Em um primeiro momento, as responsabilidades educativas estavam todas em “suas costas” e o peso foi sentido com um misto de solidão e

superação individual. Juntamente, ou sobreposta às responsabilidades educativas, surgiu a realidade de vulnerabilização do aluno, assim como de suas famílias, a ser agregada, “levada em consideração”, pois as condições de acessibilidade eram restritas, famílias com um aparelho celular para uso conjunto de todos os filhos na escola, famílias sem um aparelho de celular, o que ocasionou uma outra responsabilidade, por parte das professoras: não perder o contato com o aluno.

Todas as professoras trouxeram histórias envolvendo tanto a dificuldade de comunicação, no primeiro momento, como as soluções que elas encontraram para que se utilizassem das tecnologias substitutivas da distância, em um segundo momento. Por exemplo, uma professora relatou que marcava “mais ou menos” o horário de encontro com o aluno, o mais ou menos sendo: “quando sua mãe chegar do trabalho e te passar o celular, você liga pra mim”. Outra professora contou sobre o processo difícil para cada família, assim como para cada professora, também. Sendo assim, no que diz respeito às proposições de atividades para alunos e famílias realizarem em casa, viu-se a importância disso para o desenvolvimento de cada criança. Nesse sentido, a dinâmica com as famílias tinha que ser pensada, por exemplo, por meio de uma chamada de vídeo toda semana para que fosse possível conversar e ajudar, inclusive na realização de algumas atividades. Dessa forma, entendeu-se e reafirma-se, com esta pesquisa, que as responsabilidades educativas das professoras do AEE da cidade de Canoas foram estendidas. Perguntamos: quando foi que retiramos do “educativo” o contato afetivo, a conexão vibrátil, a comunicação empática e as interações sociais e simbólicas com ou proporcionadas ao aluno? Isso, de modo geral, não só na educação inclusiva ou na educação inclusiva em tempos de pandemia. Por que tudo isso passou ao projeto de trabalho do AEE e não da educação geral nos tempos de antes e do hoje, na pandemia? Pois os encontros com as professoras levaram-nos a entender que os processos educativos têm de incluir a conexão vibrátil, em pandemia ou em não pandemia.

Quanto ao nosso questionamento: que medidas foram adotadas de forma individual ou coletiva pelo professorado da rede municipal atuante no AEE? Compreendemos que as ações de manter o vínculo com alunos e família, bem como a organização do material pedagógico, são medidas que podem ser consideradas como individuais, e poucas ações foram tomadas como medidas coletivas de suporte institucional. Exatamente, sobre as famílias, uma pergunta nos rondava: o que fizeram as

famílias? O que se passou com os processos de inclusão que obtinham na escola sua principal sustentação? As professoras contaram que a aproximação com as famílias foi muito positiva, a intimidade aconteceu, as professoras se sentiam *entrando* na casa dos alunos, assim como *abrindo* suas casas. As famílias, na grande maioria, como que selaram uma parceria com as professoras, pois, para diversas atividades poderem ser realizadas, a família tinha que auxiliar. As famílias entraram no campo de afeto das professoras, que pretendem manter esse contato de forma mais constante.

A pergunta que elaboramos: onde foram alocadas as ações previstas pelas políticas públicas de educação e de saúde na proteção do saudável desenvolvimento cognitivo e afetivo de crianças e adolescentes designados à Educação Especial? Tendo em vista a perspectiva inclusiva, que práticas de rede foram supridas ou buscadas no percurso de fixar o lugar da escola como território universal do direito à educação, à educabilidade, à subjetivação e à socialização? Os recursos pedagógicos, que deveriam ser fornecidos pela escola e mantenedora, não foram disponibilizados, mas pensados e oferecidos de forma individual pelas próprias professoras do AEE. Depreende-se que estudantes e famílias não têm sido supridos com recursos pedagógicos para a atenção fora do AEE presencial e fora da escola. Ficou evidenciado pouco trabalho de rede, mas de sentimentos individuais nascidos da necessidade e ação de cada professora.

Chegar e partir. Partimos com a certeza de que os instrumentos tecnológicos já se incorporaram ao novo modo de “dar aula”, ainda que muitos alunos e professores não estejam totalmente familiarizados com tais tecnologias. As discussões sobre a utilização das tecnologias não podem ser mais discussões atuais haja vista que já estamos nos utilizando das mesmas, pois hoje elas são parte da aprendizagem – assumindo papéis além de um instrumento de simples comunicação, pois quase 100% das professoras afirmaram que a comunicação se deu por meio de WhatsApp, *drive* do Google, Classroom, YouTube etc. As professoras relataram que são auxiliadas pelos familiares, que mandam fotos dos trabalhos dos alunos e de quando estão trabalhando. Nos anos 2020, não temos mais como pensar nenhum planejamento de educação sem levar em conta, no mínimo, o aparelho celular.

O distanciamento e as novas estratégias de vida fizeram com que as escolas e os professores buscassem alternativas de manter o contato com o aluno, de manter o

acompanhamento no desenvolvimento do aluno, de manter de certa forma os conteúdos de cada nível escolar, mas, como nos provoca Ceccim (2020), qual é definitivamente o nosso problema com o afastamento da escola?

A perda do ano letivo, a reposição de conteúdos, a conclusão do ano escolar? Ou são os vínculos com a Educação, o desejo de ou pela escola, o interesse pelo desenvolvimento cognitivo e da afetividade (desenvolvimento e crescimento na perspectiva da subjetividade, não limitado às aquisições formais, como pessoa ou como ser), a apreensão da solidariedade, a construção da capacidade de ler os acontecimentos do mundo em emergência a nossa volta? (CECCIM, 2020).

Quando começamos esta dissertação, assim como o mundo, também precisávamos ficar em casa em função do isolamento físico imposto pela pandemia do novo coronavírus. Nada foi fácil na vida familiar, social e profissional. Assim sendo, começamos a verificar as dificuldades que estávamos tendo, como professores, de acessar nossos alunos, de acessar novas formas de acessar os alunos. Quem estava conseguindo “estar presente”, nesse novo formato, nas reuniões? Então, nossas preocupações, nossos questionamentos, começaram a circular em torno dos alunos com deficiência que tinham, até então, na escola regular, um lugar de apoio, escuta, entendimento, acolhida etc. de forma presencial. Lugar este que durante muito tempo precisou ser a luta daqueles que sempre acreditaram na educação inclusiva e que agora, no momento de pandemia, todos precisavam recuperar em outras bases. Queríamos mudar o afastamento do “aluno especial” para a presença em grupo, pela força das conexões vibráteis; agora, esse aluno estava obrigado a ficar em casa, novamente isolado. Como vimos nas orientações normativas, esta foi a regra, não o contrário. Contudo, como vimos com as professoras, foi sem atos normativos, foi com atos afetivos que uma realidade invisível foi viabilizada.

Começamos a pensar nas professoras e, principalmente, naquelas do Atendimento Educacional Especializado e, por isso, trouxemos suas falas originais, vivas, expressivas, contundentes. Como estariam ajudando os alunos com deficiência intelectual/transtorno global do desenvolvimento na “deficiência de um apoio a elas”? Como estariam apoiando os alunos com deficiência intelectual/transtorno global do desenvolvimento se as políticas públicas estivessem armando redes solidárias, intersetoriais, de conversação, de distribuição de recursos multifuncionais?

São só dois lados da mesma viagem, o trem que chega é o mesmo trem da partida.

Creemos que um projeto de pesquisa agora está pronto para partir. O projeto que aqui finda não é o mesmo que foi projetado. Foram três viagens nesse trem. Esse, que aqui chegou, organizou as paisagens que o percurso proporcionou. Agora, no trecho da volta, as mesmas paisagens já serão outras, aquilo que gerou surpresa não mais vai gerar, aquilo não visto, talvez o seja, e como os acidentes da paisagem psicossocial, são muito mais moventes que os acidentes geográficos (embora também esses o sejam, às vezes de modo avassalador, inclusive, como no caso de um terremoto, um tsunami, uma enchente). A pesquisa que agora se desenha vai encontrar outras coisas, excitar outras perguntas, escutar outras respostas, emocionar-se diferentemente. Os acidentes psicossociais de nossa paisagem traçaram uma cartografia que já se desmanchou ao escrever a dissertação. É apenas como cartografia que tem valor.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441>. Acesso em: 22 mar. 2020.
- AQUINO, Estela M. L. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de covid-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, supl. 1, p. 2423-2446, jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/4BHTCFF4bDqq4qT7WtPhvYr/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2020.
- ARANTES, Ricardo Lugon; SCHOLZ, Danielle Celi dos Santos; FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Tecendo redes, construindo lugares: interfaces entre saúde mental coletiva e educação especial na perspectiva inclusiva. In: DEMOLY, Karla Rosane do Amaral; FONTENELLE, Maria Aridenise Macena; CHAGAS, Maria de Fátima de Lima das Chagas. **Redes de cuidado e aprendizagem na saúde mental e na educação**. Ijuí: EdUnijuí, 2017. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/396730984/li-Demoly-Fontenelle-Chagas-1-pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.
- BAPTISTA, Gabriel Calazans; FERLA, Alcindo Antônio; MERHY, Emerson Elias; SCHWEICKARDT, Júlio Cesar; NICOLI, Maria Augusta; PEREIRA, Maria das Graças Alves; SILVA, Maria Rocineide Ferreira da; VALADARES, Miguel Ángel Orozco; CECCIM, Ricardo Burg; MARTINO, Ardigò; FRANCO, Túlio Batista. Um paradoxo civilizatório: a pandemia como desafio ao ensino e trabalho na saúde e como afirmação das vidas. **Saúde em Redes**, Porto Alegre, v. 6, supl. 2, p. 1-6, 2020. Disponível em: <http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/rede-unida/article/view/3215/0>. Acesso em: 22 mar. 2020.
- BESSA, Bráulio. Inumeráveis: poema dedicado às vítimas de da Covid-19. Publicado pelo canal Bráulio Bessa. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (3min46s). Disponível em: <https://youtu.be/dGm5NU7AKsQ>
- BIASOLI-ALVES, Zélia Mana Mendes; DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. F. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, jul. 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/yKQmzXgZMrdhBCMkdbYvYj/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2020.
- LEVIN-BORGES, Renato; CECCIM, Ricardo Burg. O cartografar da grande saúde das ruas em “ir vir permanecer”, audiovisual com o Jornal Boca de Rua. **Saúde em Redes**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 70-81, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18310/2446-4813.2017v3n1p70-81>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319226568_O_CARTOGRAFAR_DA_GRANDE_SAUDE_DAS_RUAS_EM_IR_VIR_PERMANECER_AUDIOVISUAL_COM_O_JORNAL_BOCA_DE_RUA. Acesso em: 22 set. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil - 1988**. Brasília, DF:

Presidência da República, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **INEP. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Senado Federal, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto186.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **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: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020f. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 1º out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 7 de julho de 2020. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 57, 3

ago. 2020e. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-11-2020.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 1 jun. 2020d.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Brasília, DF, 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, DF: Presidência da República, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Brasília, DF: MS/CNS, 2020a. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Reabertura das Escolas**: Informe-se e saiba como agir, cobrar, e trabalhar pela proteção de todos de maneira colaborativa. São Paulo: CNDE, 2020. (Guia COVID-19, 8).

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO; CEDECA CEARÁ; GRUPO DE PESQUISA DIREITO À EDUCAÇÃO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ESCOLA; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Recomendações para a disponibilização e a coleta de dados sobre as ações das redes de ensino relacionadas às atividades educacionais durante a pandemia da Covid-19**. São Paulo; Fortaleza: CNDE; CEDECA-CE; DiPEE-UFABC; REPU, 2020.

CANOAS (RS). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações (complementares) para o ensino remoto durante a pandemia Covid-19**, 25 jun. 2020. Canoas, RS: SME, 2020d. Disponível em: https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/2-Orient%C3%A7%C3%B5es-Complementares-para-o-Ensino-Remoto-SME-25_06_20.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

CANOAS (RS). Conselho Municipal de Educação. **Indicação CME nº 003/2020, de 12 de junho de 2020**. Canoas, RS: CME, 2020c. Disponível em: https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/INDICAC%CC%A7A%CC%830-3_2020-CME-Canoas.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

CANOAS (RS). **Decreto nº 115, de 1º de maio de 2020**. Canoas, RS: Câmara Municipal, 2020b. Disponível em: <http://leismunicipa.is/meygb>. Acesso em: 18 jul. 2020.

CANOAS (RS). **Decreto nº 80, de 26 de março de 2020**. Canoas, RS: Câmara Municipal, 2020a. Disponível em <http://leismunicipa.is/ntxws>. Acesso em: 18 jul. 2020.

CANOAS (RS). **Decreto nº 305, de 18 de agosto de 2021**. Canoas, RS: Câmara Municipal, 2021b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/c/canoas/decreto/2021/30/305/decreto-n-305-2021-altera-o-anexo-i-do-decreto-n-176-de-25-de-maio-de-2021-que-ratifica-a-declaracao-de-estado-de-calamidade-publica-declarada-por-meio-dos-decretos-n-34-e-n-35-de-25-de-janeiro-de-2021-e-do-decreto-legislativo-estadual-n-11238-de-14-de-abril-de-2021-e-consolida-as-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-covid-19-no-ambito-da-administracao-municipal-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 18 jul. 2020.

CANOAS (RS). **Decreto nº 176, de 25 de maio de 2021**. Canoas, RS: Câmara Municipal, 2021a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/c/canoas/decreto/2021/18/176/decreto-n-176-2021-ratifica-a-declaracao-de-estado-de-calamidade-publica-declarada-por-meio-dos-decretos-n-34-e-n-35-de-25-de-janeiro-de-2021-e-do-decreto-legislativo-estadual-n-11238-de-14-de-abril-de-2021-e-consolida-as-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-covid-19-no-ambito-da-administracao-municipal-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 18 set. 2020.

CARMO, Michelly Eustáquia do; GUIZARDI, Francini Lube. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p. 1-14, 26 mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/ywYD8gCqRGg6RrNmsYn8WHv/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2020.

CECCIM, Ricardo Burg; FERLA, Alcindo Antônio. Educação e saúde: ensino e cidadania como travessia de fronteiras. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, n. 3, p. 443-456, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/VdPNdYy66RSD7Qwq/WVHYsj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CECCIM, Ricardo Burg. Aprendizagens significativas em tempos de covid-19: como está o cotidiano? 1 de outubro de 2020 (Live). Publicado pelo canal TV Rede Unida. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (2h28min35s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vFdkwXDYvOA>. Acesso em: 1º out. 2020.

CECCIM, Ricardo Burg; CRISTÓFOLI, Luciane; KULPA, Stefanie; MODESTO, Rita de Cássia P. Escuta pedagógica à criança hospitalizada. In: CECCIM, Ricardo Burg; CARVALHO, Paulo Roberto Antonacci (org.). **Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1997. p. 76-84.

CECCIM, Ricardo Burg; FERLA, Alcindo Antônio. Notas cartográficas sobre escuta e escrita: contribuição à educação das práticas de saúde. In: PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Ruben Araujo (org.). **Construção social da demanda: direito à saúde, trabalho em equipe, participação e espaços públicos**. Rio de Janeiro: Abrasco, 2005. p. 253-266.

CÉSAR, Chico. Chico César - Inumeráveis (Braulio Bessa). Publicado pelo canal Chico César. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (6min45s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xTKk6N6h5vA>. Acesso em: 13 out. 2021.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/Pesquisa_Qualitativa em Ciencias Sociais e Humanas - Evolucoes e Desafios 1 .pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1.pdf). Acesso em: 22 set. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Resolução CNS n.º 510, de 7 de abril de 2016, dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 44, 24 maio 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 13 jul. 2020.

CORONAVÍRUS: isolamento reforça importância da acessibilidade digital. **Reatech**, 2020. Disponível em: <https://reatechbrasil.com.br/16/coronavirus-isolamento-reforca-importancia-da-acessibilidade-digital/#>. Acesso em: 18 jul. 2020.

CORREA, Rosimere da Rosa. **A heterogeneidade na sala de aula e o planejamento diversificado**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CORREA, Rosimere da Rosa. **O acontecimento da aprendizagem na sala de recursos: da intencionalidade a repercussão da aquisição do conhecimento**. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva) – Universidade La Salle, Canoas, 2015.

DIAS, Érika; PINTO; Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mjDxhf8YGdk84VfPmRSxzc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Pesquisa: inclusão escolar em tempos de pandemia**. São Paulo: FCC, 2020. Disponível em: [https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/INCLUSAO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA.pdf](https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/INCLUSAO_ESCOLAR_EM_TEMPOS_DE_PANDEMIA.pdf). Acesso em: 17 set. 2020

GUITARRARA, Paloma. Paisagem. **Brasil Escola**, [s.d]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/definicao-de-paisagem.htm>. Acesso em: 13 out. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Panorama: Canoas. **IBGE**, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/canoas/panorama>. Acesso em: 24 set. 2020.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da Covid-19 um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais**. São Paulo: IRM, 2020. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/wp->

content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

INUMERÁVEIS. Memorial Inumeráveis. Disponível em: <https://inumeraveis.com.br/futuro/>. Acesso em: 20 dez. 2020.

MACHADO, Adriana Marcondes; FONSECA, Paula Fontana. A escrita endereçada como prática de formação e construção de realidade. **Mnemosine**, v. 15, n. 1, p. 4-22, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/45970>. Acesso em: 17 set. 2020.

MARCHESAN, Andressa; CARPENEDO, Rejane Fiepke. CAPACITISMO: ENTRE A DESIGNAÇÃO E A SIGNIFICAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. **Trama**, [S. l.], v. 17, n. 40, p. 56-66, 2021. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/26199>. Acesso em: 11 set. 2020.

MARQUES, Ana Martins. **Cartografias**. O livro das semelhanças: poemas. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 37-47.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. São Paulo: Atlas, 2005.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. Encontros e despedidas. Rio de Janeiro: Philips (Brasil), 1985. 1 LP. Faixa 1, Lado B (3min45s). Disponível em: <http://www.discogs.com/Milton-Nascimento-Encontros-EDespedidas/release/2382232>. Acesso em: 04 set. 2020.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, jul./set. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova York: ONU, 2007. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>. Acesso em: 04 set. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus. **OMS, OPAS**, 30 jan. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>. Acesso em: 22 set. 2020.

PAVONI, Edson. A Place to Departure. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://edsonpavoni.art>. Acesso em: 12 jan. 2021.

PAVONI, Edson. The White Mirror. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://edsonpavoni.art>. Acesso em: 12 jan. 2021.

PAVONI, Edson. Memorial Inumeráveis. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://edsonpavoni.art>. Acesso em: 12 jan. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 56.171 de 29 de outubro de 2021. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e aos estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) de que trata o Decreto nº 55.882, de 15 de maio de 2021, que institui o Sistema de Avisos, Alertas e Ações. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 126, p. 9, 29 out. 2021. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos//decreto-56-171-29out21.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

SAMPAIO, Juliana; SANTOS, Gilney Costa; AGOSTINI, Márcia; SALVADOR, Anarita de Souza. Limites e potencialidades da roda de conversa: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 18, supl. 2, p. 1299-1312, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/dGn6dRF4VHzHQJyXHNSZNNd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação – Reação**, São Paulo, v. 10, n. 57, p. 8-16, jul./ago. 2007. Disponível em: <https://acervo.plannetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=2072>. Acesso em: 18 jul. 2020.

VASQUES, Carla K.; BAPTISTA, Claudio Roberto. Transtornos globais do desenvolvimento e escolarização: o conhecimento em perspectiva. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 665-685, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/I76nvfjbjwMC9fGYDdskTdz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2020.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL REPENSANDO MITOS CONTEMPORÂNEOS, 3, Sofia: Entre o saber e o não saber nos processos artísticos e culturais. Memória, experiência e invenção, 2019, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2019. p. 16-25. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389>. Acesso em: 18 jul. 2020.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO EXPLORATÓRIO

O MUNDO EM DISTANCIAMENTO:

AS ESCOLAS PARARAM, AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS NÃO

Projeto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Pesquisadora Responsável: Rosimere da Rosa Correa
Orientador: Prof. Dr. Ricardo Burg Ceccim

Este é um roteiro exploratório que tem unicamente a intenção de coletar dados de âmbito municipal para uma pesquisa de mestrado que está sendo realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Sua contribuição como profissional especialista é de suma importância. Este roteiro não tem qualquer pretensão de avaliação de desempenho ou conduta, mas entender como se reorientaram os alunos com deficiência que estavam inseridos em projetos de pertencimento à escola regular e, repentinamente, perderam esse espaço presencial regular devido ao distanciamento físico exigido pelo controle da pandemia de covid-19. Deixaram de frequentar este lugar para ocupar (ou não) um lugar de acesso remoto, outros lugares, lugar nenhum? Desde já, agradecemos sua contribuição.

Roteiro Exploratório

1. Quantos alunos estão matriculados no Atendimento Educacional Especializado da sua Escola?
2. Quantos alunos com deficiência estão sendo atendidos neste momento de suspensão das aulas presenciais?
3. Quantos alunos com deficiência intelectual/transtorno global do desenvolvimento você está atendendo neste momento de afastamento da escola?
4. Qual o dispositivo que você está usando para alcançar esses alunos?
5. Como se dá atualmente a comunicação entre você e o/s professor/es de turma?

