



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAQUEL SILVA TEIXEIRA DE MIGUEL

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO DO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL EM DUQUE DE CAXIAS (RJ)**

RIO DE JANEIRO (RJ)

2022



RAQUEL SILVA TEIXEIRA DE MIGUEL

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO DO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL EM DUQUE DE CAXIAS (RJ)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Claudia de Oliveira Fernandes

Rio de Janeiro
2022

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

M634	Miguel, Raquel Silva Teixeira de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em tempos de pandemia: um estudo de caso do Ensino Remoto Emergencial em Duque de Caxias (RJ) / Raquel Silva Teixeira de Miguel. -- Rio de Janeiro, 2022. 150 f. Orientadora: Claudia de Oliveira Fernandes. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022. 1. ensino remoto emergencial. 2. educação especial e inclusiva. 3. papel social da escola. 4. Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ. I. Fernandes, Claudia de Oliveira, orient. II. Título.
------	---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Raquel Silva Teixeira de Miguel

**“Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em tempos de
pandemia: um estudo de caso do Ensino Remoto Emergencial em Duque de
Caxias (RJ)”**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 03/06/2022,

Documento assinado digitalmente
gov.br CLAUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES
Data: 03/06/2022 18:01:11-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof.^a. Dr.^a. Cláudia de Oliveira Fernandes
(orientadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br Maria Fernanda Rezende Nunes
Data: 03/06/2022 10:32:06-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dr.^a. Maria Fernanda Rezende Nunes
(avaliadora interna)

Marcia Denise Pletsch
Prof.^a. Dr.^a. Márcia Denise Pletsch
(avaliadora externa)

Documento assinado digitalmente
gov.br Henrique Dias Gomes de Nazareth
Data: 03/06/2022 18:32:05-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dr. Henrique Dias Gomes Nazareth
(Avaliador interno)

Dedico este estudo a todos profissionais envolvidos
na luta pela educação pública e inclusiva.
Com especial carinho,
dedico à Lorena Azevedo do Carmo, amiga
comprometida com a educação e ciência nacional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiro, à minha mãe, que sem dúvida foi a primeira pessoa que me mostrou o caminho amoroso da Educação. Eu não teria conseguido passar esses dois anos de mestrado e pandemia sem a companhia e incentivo dela a cada percalço. Agradeço ao meu pai por tudo que me proporcionou diariamente, conversas e conselhos para que eu esteja onde estou hoje.

Um agradecimento especial ao meu amigo Cleiton Felix, que embarcou comigo nessa jornada e tornou tudo mais leve e engraçado. Obrigada por toda ajuda, conselhos e piadas internas.

Dedico essa dissertação à minha amiga Lorena Azevedo, pois, sem ela, eu não seria a educadora e pesquisadora que sou hoje. Obrigada por ter me acolhido durante a graduação de Pedagogia e ter continuado a me acolher todos os dias depois. Lorena me dá coragem para viver qualquer desafio da vida.

Agradeço às minhas amigas Mariana e Marcele que também estiveram presentes durante esses dois anos de mestrado em pandemia. Sou grata por tudo que compartilhamos nesse tempo.

Em especial, agradeço ao GEPAC, pela recepção e companheirismo desde 2019.

Quero agradecer também a todas as profissionais entrevistadas e contatadas para realizar essa pesquisa. Obrigada por terem aceitado responder minhas perguntas e por toda confiança e carinho que deram durante essa pesquisa não presencial.

Meu agradecimento também à minha orientadora Claudia Fernandes pelo aceite e orientação à dissertação. Obrigada pela paciência e compreensão durante esses dois anos.

Agradeço aos professores Marcia Pletsch, Maria Fernanda e Henrique Nazareth pela leitura cuidadosa de minha pesquisa. Suas contribuições foram fundamentais.

Por último, meu agradecimento à Capes, pelo financiamento dedicado à minha pesquisa e que foi fundamental para a execução e conclusão da mesma.

MIGUEL, Raquel Silva Teixeira de. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em tempos de pandemia: um estudo de caso do Ensino Remoto Emergencial em Duque de Caxias (RJ). Rio de Janeiro. 2022. 151 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2022.

RESUMO

A dissertação apresenta pesquisa em duas escolas municipais de Duque de Caxias e seu objetivo principal é revelar as percepções dos profissionais acerca das possibilidades de atuação pedagógica com os estudantes da educação especial em uma perspectiva inclusiva, no contexto do ensino remoto emergencial. Constitui-se como pesquisa qualitativa e utiliza técnica de estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A pesquisa ocorre durante os anos de pandemia causada pelo coronavírus, mais especificamente sobre o primeiro ano (2020) e tem como foco estudar os impactos causados pelo isolamento social à escolarização dos estudantes da Educação Especial, que mais uma vez, foram um dos públicos mais negligenciados da Educação, principalmente por essas pessoas ainda serem vítimas de capacitismo (SANTOS, 2020). Para alcançar tal objetivo foram realizadas entrevistas virtuais com profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME-DC) que tem diálogo direto com a educação de tais estudantes, sendo estas: 1 implementadora de políticas públicas inclusivas da Coordenadoria de Educação Especial (CEE), 2 professoras de atendimento educacional especializado (AEE) e 1 orientadora pedagógica. Tais entrevistas foram construídas seguindo uma epistemologia pautada no diálogo de Paulo Freire (1975). Também foi percebido a necessidade de trazer e analisar documentos orientadores nacionais e municipais no que tange a adoção do ensino remoto emergencial e reorganização do calendário escolar de 2020 (BRASIL, 2020a). Os dados apontaram uma pertinente discussão sobre o papel social da escola, principalmente no que tange questões como avaliação, aprovação e reprovação, conceito de conteúdo e conhecimento. A pesquisa foi desenvolvida com o apoio da CAPES e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu UNIRIO).

Palavras-chave: ensino remoto emergencial; educação especial e inclusiva; papel social da escola; Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ.

ABSTRACT

The dissertation presents research in two municipal schools in Duque de Caxias and its main objective is to reveal the perceptions of professionals about the possibilities of pedagogical action with special education students in an inclusive perspective, in the context of emergency remote teaching. It is a qualitative research and uses case study technique (LUDKE; ANDRÉ, 1986). The research takes place during the years of the pandemic caused by the coronavirus, more specifically about the first year (2020) and focuses on studying the impacts caused by social isolation on the schooling of Special Education students, who, once again, were one of the most neglected in Education, mainly because these people are still victims of ableism (SANTOS, 2020). To achieve this objective, virtual interviews were carried out with professionals from the Municipal Department of Education of Duque de Caxias (SME-DC) who have direct dialogue with such students, namely: 1 implementer of inclusive public policies of the Special Education Coordination (CEE), 2 teachers of specialized educational services (AEE) and 1 pedagogical advisor. Such interviews were constructed following an epistemology based on Paulo Freire's dialogue (1975). It was also perceived the need to bring and analyze national and municipal guidance documents regarding the adoption of emergency remote teaching and reorganization of the 2020 school calendar (BRASIL, 2020a). The data pointed to a relevant discussion about the social role of the school, especially regarding issues such as evaluation, approval and disapproval, concept of content and knowledge. This research was funded by CAPES and is linked to the Postgraduation Program of Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu UNIRIO).

Key-words: emergency remote teaching; special and inclusive education; school's social role; Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ.

RESUMEN

La disertación presenta una investigación en dos escuelas municipales de Duque de Caxias y tiene como objetivo principal revelar las percepciones de los profesionales sobre las posibilidades de actuación pedagógica con alumnos de educación especial en una perspectiva inclusiva, en el contexto de la enseñanza a distancia de emergencia. Es una investigación cualitativa y utiliza la técnica del estudio de casos (LUDKE; ANDRÉ, 1986). La investigación se desarrolla durante los años de la pandemia provocada por el coronavirus, más concretamente sobre el primer año (2020) y se centra en estudiar los impactos que provocó el aislamiento social en la escolarización de los alumnos de Educación Especial, que, una vez más, fueron uno de los más desatendidos en Educación, principalmente porque estas personas siguen siendo víctimas del capacitismo (SANTOS, 2020). Para lograr este objetivo, se realizaron entrevistas virtuales a profesionales de la Secretaría Municipal de Educación de Duque de Caxias (SME-DC) que tienen diálogo directo con dichos estudiantes, a saber: 1 implementador de políticas públicas inclusivas de la Coordinación de Educación Especial (CEE), 2 profesores de servicios educativos especializados (AEE) y 1 asesor pedagógico. Tales entrevistas fueron construidas siguiendo una epistemología basada en el diálogo de Paulo Freire (1975). También se percibió la necesidad de traer y analizar documentos de orientación nacionales y municipales sobre la adopción de la enseñanza a distancia de emergencia y la reorganización del calendario escolar 2020 (BRASIL, 2020a). Los datos apuntaron para una discusión relevante sobre el papel social de la escuela, especialmente en cuestiones como evaluación, aprobación y desaprobación, concepto de contenido y conocimiento. La pesquisa fue desarrollada con el apoyo de la CAPES y está vinculada al Programa de Pós-Graduação de la Universidad Federal del Estado de Rio de Janeiro (PPGedu UNIRIO).

Palabras-clave: enseñanza remota de emergencia; educación especial e inclusiva; El papel social de la escuela; Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Informações sobre as entrevistadas. Elaboração própria.....	86
---	----

SIGLAS E ABREVIACÕES

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CA - Comunicação Alternativa

CAEE - Centros de Atendimento Educacional Especializado

CASB-RP - Centro Ann Sullivan do Brasil-Ribeirão Preto

CAT - Comitê de Ajudas Técnicas

CDPD - Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

CEE - Coordenadoria de Educação Especial

Cenesp - Centro Nacional de Educação Especial

CFN - Currículo Funcional Natural

CNE - Conselho Nacional de Educação

CP - Conselho Pleno

DC - Duque de Caxias

EAD - Educação à Distância

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ERE - Ensino Remoto Emergencial

IBC - Instituto Benjamin Constant

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES - Instituto Nacional da Educação dos Surdos

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

n. ou nº - número

ONU - Organização das Nações Unidas

PNEE - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação

PPP - Projeto Político Pedagógico

RJ - Rio de Janeiro

s.d. - sem data

Sinpro - Sindicato dos Professores

SINTE-SC - Sindicato dos Trabalhadores em Santa Catarina

SME-DC - Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias

SOE - Serviço de Orientação Educacional

SP - São Paulo

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

TA - Tecnologia Assistiva

TCLE - Termo de Consentimento e Livre Esclarecido

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

UERJ/FEBF - Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE O MAREMOTO DE 2020	
1.1. Ensino Remoto Emergencial (ERE): a perspectiva docente	21
1.2. Educação Especial e Ensino Remoto Emergencial	26
1.3. Diretrizes educacionais federais para o contexto de pandemia	32
1.3.1. Das avaliações e exames no contexto da pandemia: a visão por trás do #mantémENEM	37
CAPÍTULO 2 - AS ÁGUAS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL PASSANDO POR DUQUE DE CAXIAS	
2.1. Orientações e diretrizes da rede municipal de Duque de Caxias (até agosto de 2020)	44
2.1.1. Currículo Funcional Natural	46
2.1.2. Comunicação Alternativa	49
2.1.3. Atendimento Virtual	52
CAPÍTULO 3: CONTEXTO E QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
3.1. Breve histórico da educação especial	53
3.2. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva	57
3.3. Perspectivas políticas e problematizações	62
3.3.1. A perspectiva de avaliação educacional na LBI	71
CAPÍTULO 4 - CAMINHOS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	
4.1. Abordagem teórico-metodológica	78
4.2. Pesquisa qualitativa e Estudo de Caso	80
4.3. Procedimentos metodológicos	82
4.4. As escolas (PPP)	83
4.5. Perfil das entrevistadas	85
4.6. O procedimento das entrevistas	86
CAPÍTULO 5 - ESTAMOS NO MESMO MAR, MAS NÃO NO MESMO BARCO: OS DESAFIOS DA ESCOLA INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA	
Elas falam sobre elas	90
Duque de Caxias: um desabafo	96
Caminho dos educadores inclusivos durante a pandemia	102
Ano letivo de 2020: escolarização, avaliação e retenção	113

Opiniões divergentes: o futuro da educação escolar após o ensino remoto.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICES.....	142

Apresentação

Eu não morri em 2020 nem em 2021 por causa da COVID-19, mas 5,48 milhões de pessoas¹ no mundo morreram. Posso dizer que sou privilegiada por nenhum ente querido próximo a mim ter morrido também. Uma amiga quase se foi, mas graças aos médicos que a atenderam ela sobreviveu. Entretanto, também não posso dizer que saí ilesa desses dois anos acometidos pela pandemia. Não sei quantas vezes chorei por medo de perder aqueles que amo. Não sei quantas vezes sonhei que o mundo estava acabando. Não sei quantas vezes agradei pelas vidas que foram poupadas graças à vacina. Não sei... O que sei é que sobrevivi e você também. Se você está aqui hoje lendo essa Apresentação é porque conseguiu passar por 2020 e 2021. Não vou dar parabéns porque não acho justo comemorar quando tantos perderam suas vidas e nem dizer que você teve sorte em ter que viver isolado, com restrições, em pânico ou com saudades. O que posso dizer a você é: obrigada. Obrigada por se propor a ler essa dissertação e, principalmente, por lutar pela sua vida. Não é fácil. Você provavelmente abdicou de muita coisa desde 2020, teve que viver em isolamento, teve que trabalhar o dobro do que trabalhava em 2019, teve crises de ansiedade ou até mesmo enterrou algum ente querido. E se esse último ocorreu, eu sinto muito pela sua perda. Sei como é a dor de perder uma pessoa amada, mas não sei o que é perder para uma pandemia tão drástica. Você é forte e obrigada por estar aqui. Essa pesquisa foi escrita e vivida durante os dois anos de pico da pandemia. Eu também tive que ser muito forte para conseguir terminar essa dissertação. Tive apoio imensurável de família e amigos. Sem eles, eu não estaria nem viva. Eles foram e são as raízes da minha força.

Eu não esperava ser tão vulnerável na minha Apresentação, mas acho que quero que vocês saibam quem eu sou antes de lerem todas as próximas palavras. Quero que vocês saibam que lutei muito contra esse tema, porque não sabia se conseguia escrever e pesquisar sobre um momento histórico terrível vivendo o momento histórico terrível. Quero que vocês saibam que foi muito difícil esse mestrado, foi diferente de tudo que imaginei, mas eu persisti e consegui conquistar o

¹Informação coletada em: <https://www.google.com/search?q=quantas+peoas+j%C3%A1+morreram+de+covid+no+mundo&oeq=quantas+peoas+j%C3%A1+morreram+de+covid+no+mundo+&ags=chrome..69i57j69i59j0i512l2j0i22i30l3.6540j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> no dia 7 de janeiro de 2022. Infelizmente (e provavelmente) esse número pode ter aumentado.

título que tanto sonhei. Quero que vocês saibam que tive muitas inseguranças, mas as pessoas que me cercam foram meu alicerce. E, de alguma forma, mesmo não te conhecendo, eu pensava em você toda vez que quis desistir. Pensar em alguém lendo minha pesquisa se tornou meu ideal. E, por isso, mais uma vez, eu agradeço por você estar aqui. Você esteve comigo em diversos momentos da minha escrita, e agora, te convido a ler o resultado dessa trajetória.

Introdução

O ano de 2020 está marcado historicamente como o “ano que parou”. Pessoas do mundo inteiro tiveram de se isolar socialmente a fim de evitar a propagação de um vírus até então desconhecido, e letal em muitos casos: o coronavírus. A vida a qual estávamos acostumados teve de ser modificada, estabelecimentos foram fechados, hospitais entraram em crise (MEDICI, 2020) e todas as escolas adaptaram seu ensino.

A pandemia do coronavírus trouxe desafios em todas as esferas da vida humana, principalmente na área da Educação. Com as escolas fechadas, a realização do ensino remoto emergencial se anunciou como uma estratégia para manter o período letivo.

Porém, para um ensino majoritariamente online, é necessário inicialmente que discentes e docentes tenham acesso à internet. E no Brasil, cerca de 37 milhões de crianças em idade escolar (9 a 17 anos), não têm acesso à internet em casa (CETIC, 2019), ou seja, aproximadamente 30% dos lares brasileiros não possuem condições de um ensino prioritariamente virtual.

A modalidade educação especial enfrenta todos esses desafios e outros. Com o isolamento social causado pela pandemia da COVID-19, os estudantes da educação especial, dentro de uma perspectiva inclusiva, mais uma vez, podem ser o público mais negligenciado da Educação, em tempos de pandemia, principalmente por essas pessoas ainda serem vítimas de capacitismo (SANTOS, 2020).

A necessidade de uma educação inclusiva não deve ser esquecida durante esse período pandêmico. Infelizmente, ainda não temos uma prática inclusiva efetiva em nossas escolas brasileiras, pois, para isto, precisaríamos obter uma reformulação e inovação em todo sistema escolar, com estratégias de ensino que possibilitem atender a todos os indivíduos. Entretanto, “a escola contemporânea foi planejada para atender a um determinado perfil de alunos pouco diversificados e dentro de um padrão de normalidade estabelecido historicamente” (NETO, et al, 2018, p.82).

Mesmo esse quadro sendo cada vez mais diferenciado progressivamente com novas políticas públicas, profissionais interessados em efetivar a inclusão, novos recursos sendo estudados e elaborados diariamente, ainda temos muito que mudar para haver escolarização significativa para todos.

Na atual pesquisa é pretendido responder a seguinte problemática: qual foi o papel da escola² para/com os estudantes da Educação Especial na rede municipal de educação de Duque de Caxias no ano de 2020?

Sabemos que o processo de escolarização³ das pessoas com deficiência é de suma importância, porém, em 2020 mal foi possível lecionar para quaisquer estudantes. Então, como foi feito esse processo de aulas remotas? Houve escolarização de fato? Como a rede pesquisada se organizou diante dos pareceres nacionais de reorganização escolar de 2020?

Evidenciamos quais são os elementos constitutivos do método da investigação quanto ao campo de pesquisa, sendo lócus da pesquisa a Rede Municipal de Duque de Caxias; sobre o local e contexto do estudo, apresentaremos dados gerais sobre o município, assim como dados educacionais gerais e Educação Especial do município.

Traçamos o objetivo geral com o propósito de revelar as percepções dos profissionais acerca das possibilidades de atuação pedagógica com os estudantes da educação especial em uma perspectiva inclusiva, no contexto do ensino remoto emergencial. Os objetivos específicos configuraram-se em:

- * Conhecer os procedimentos educacionais utilizados, durante o ensino remoto emergencial (2020), por profissionais da rede municipal de educação de Duque de Caxias, que trabalham com estudantes da educação especial em uma perspectiva inclusiva;
- * Analisar documentos nacionais e do município de Duque de Caxias para entender as orientações relacionadas ao ensino remoto emergencial;
- * Investigar o papel da escola durante a pandemia de 2020 para além do ensino de conteúdos curriculares.

Diante desses pressupostos, a formulação dessa pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986) se propõe a trazer questões levantadas a partir de estudo teórico e dizeres de sujeitos com experiência em Educação Especial

² Por motivo de praticidade, optamos por falar da escola, no singular. Não há um tipo único de escola e de estudante, há diferenças, multiplicidade e individualidade em cada contexto, realidade e espaço escolar. “Para ampliar a grandeza do que a instituição representa em nossa sociedade, atribuindo-lhe a noção de uma entidade pública séria de responsabilidade do governo. Reiteramos, porém, a urgência de uma visão microssocial, que considere sua diversidade a todo o momento” (SALOMÃO, 2020, p.30).

³ Por escolarização, compreendemos como “processo de sistematização do ensino desenvolvido nas instituições escolares, concretizando-se no acesso a práticas formais de ensino e aprendizagem que viabilizem a aquisição de novos conhecimentos” (ROCHA, 2018, p. 16).

e Ensino Remoto Emergencial. Esses temas tendo correlação direta com o município de Duque de Caxias (RJ) de forma a compreender sobre suas ações concretas durante o ano de 2020, visto que esse tem liberdade de organização e poder regulatório próprio (BRASIL, 2020).

A pesquisa é de cunho qualitativo, pois se propõe a “obter dados descritivos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, além de enfatizar mais o processo do que o produto final, preocupando-se em retratar a perspectivas dos participantes” (BOGDAN; BIKLEN, 1982 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.13). Tais participantes são profissionais da Secretaria Municipal de Educação do município de Duque de Caxias entrevistados de forma *online* via plataforma *Hangouts Meet*.

As entrevistas foram semiestruturadas via *Hangouts Meet* com professoras de atendimento educacional especializado, orientadora pedagógica e implementadora de políticas inclusivas do município de Duque de Caxias. Acredita-se que as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os aspectos observados (ANDRÉ, 2012). Os sujeitos serão identificados por nomes fictícios para respeitar suas identidades e é importante salientar que essas participantes são papel central da presente pesquisa. As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito

no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (ANDRÉ, 2008, p.47).

As observações e pontuações feitas durante as entrevistas foram pautadas na epistemologia do diálogo de Paulo Freire (1975). Além de apenas constatar, é primordial aprender e contextualizar a realidade pesquisada de forma a respeitar os diferentes saberes dos sujeitos. Sem o diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação (FREIRE, 1975).

Também foram pesquisados documentos de instância municipal, que não foram divulgados publicamente, mas foram enviados às escolas particularmente por e-mail, em comparação aos nacionais no que tange a reorganização do ano letivo de 2020 relevantes à pesquisa, pois acreditamos que “os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas” (ANDRÉ, 2012, p.28).

O ensino remoto se torna uma água que vai perpassar diversas questões intrigantes da educação brasileira. Mas como a água, assim como pode ser fluida e leve, também pode ser forte e devastadora. Por isso, trazemos as mais interessantes perspectivas, que foram possíveis alcançar durante os dois anos de mestrado, sobre o maremoto que é o ensino remoto emergencial que assolou diversas casas, escolas e mentes brasileiras.

Nenhum conhecimento “nasce” sozinho ou se estabelece *a priori* (OLIVEIRA, 2021). Partindo deste pressuposto foi feito estudo cuidadoso a partir de livros, dissertações, teses e artigos sobre os temas centrais da presente pesquisa.

Nosso estudo teórico está organizado nos três capítulos iniciais da seguinte maneira:

Primeiramente buscamos compreender como se constitui o ensino remoto emergencial na realidade brasileira. O capítulo dedicado a esse tema foi dividido entre uma visão mais específica do trabalho docente utilizando autores como Santos, Lima e Sousa (2020), Ostemberg, Carraro e Santos (2020), dados do Sindicato dos Trabalhadores em Santa Catarina (SINTE-SC, 2020), dentre outros. O subcapítulo seguinte estuda a relação entre Educação Especial e Ensino Remoto e os impactos de tecnologias assistivas como direito na vida de estudantes com deficiência durante o ano de 2020, dessa forma, esse subcapítulo é respaldado pelos principais autores: Pletsch e Mendes (2020), Souza e Dainez (2020), Sampaio (2021), Bersch e Tonolli (2006) e Rocha (2014). Finalizamos nosso primeiro capítulo com uma discussão sobre os principais pareceres divulgados em 2020 sobre a educação escolar brasileira: Parecer n.5/2020 e Parecer n.9/2020. Com apoio de Souza e Dainez (2020), Sampaio (2021), Torres e Borges (2020), Souza e Nazareth (2021) e Nazareth (2020) para discutir a falta de clareza e coerência dos pareceres federais.

O segundo capítulo é dedicado aos documentos orientadores do ensino remoto emergencial no município de Duque de Caxias. Também é transcrito partes da entrevista realizada com a implementadora de políticas inclusivas que construiu o documento específico de educação especial junto à sua equipe em 2020. Diante de alguns conceitos da educação especial e inclusiva presentes nos documentos, fizemos um estudo teórico sobre aqueles com mais destaque nos documentos orientadores, utilizando autores como: Walter (2017) e Cuccovia (2018) para discutir Currículo Funcional Natural e Rocha (2014) para discutir Comunicação Alternativa.

No terceiro capítulo estudamos sobre o contexto da educação especial e suas questões contemporâneas, principalmente aquelas com perspectivas inclusivas. Iniciamos com um breve histórico da educação especial utilizando como apoio os autores: Mazzotta (2011), Jannuzzi (2012), em diálogo com os principais artigos de Mendes (2010), Rafantes (2015) e Souza; Pletsch; Batista (2019), além das dissertações de Rocha (2014) e Avila (2015). No subcapítulo 3.2 nos dedicamos a compreender a educação especial mais propriamente dentro da perspectiva inclusiva. Pletsch (2020), Campos (2016), Stetsenko e Selau (2018), a Declaração de Salamanca (1994) e Mendes (2017) nos ajudam a perceber a deficiência como uma questão social e não patológica. Já o último subcapítulo do capítulo 3, compreende uma discussão mais densa que tem a ver com aspectos legais e perspectivas políticas contemporâneas da educação especial. Contextualizamos os principais documentos, políticas e legislações com apoio dos autores Lôbo (2016), Guedes (2012), Plaisance (2015), Neves, Rahme e Ferreira (2019), Mantoan (2015), Serra (2017), Pletsch e Souza (2017), dentre outros. Há destaque para a perspectiva de avaliação educacional adotada pela Lei Brasileira de Inclusão (2015) em que discutimos aspectos relacionados a instrumentos avaliativos na Lei e o que compreendemos como deveria ser construída avaliação educacional inclusiva. Neste item nos apoiamos em Zerbato e Mendes (2018), Borges e Schimidt (2021) Fernandes (2015), Pieczkowski (2016), Hoffmann (2019), Luckesi (2011) e Freire (1987).

O capítulo 4 é dedicado à metodologia, aos caminhos que a pesquisa percorreu. O capítulo 5 descreve as entrevistas com análise crítica e estudo teórico pautando-se nos principais autores: Fernandes (2010; 2014), Freire (2019) e bell hooks (2017) para tratar dos assuntos como avaliação, reprovação escolar e papel social da escola.

No último capítulo são feitas observações finais de todo o trabalho de conclusão de mestrado.

CAPÍTULO 1: A Educação brasileira durante o maremoto de 2020

1.1. Ensino Remoto Emergencial (ERE): a perspectiva docente

A educação escolar ocupa lugar central em nossas vidas, seja como família de crianças e jovens, seja como estudantes, seja como profissionais que atuam nas escolas. Os (as) professores (as), “da noite para o dia”, tiveram que se deslocar e deslocar-se de um cotidiano relativamente estável de preparação, realização e acompanhamento de aulas, para uma configuração de ensino e aprendizagem bastante diversa: o ensino remoto (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020, p.1640).

Em 2020 muito se falou em ensino remoto e o mesmo foi utilizado como uma alternativa para a educação de inúmeros brasileiros. O ensino remoto ainda não tem uma definição própria na literatura legal brasileira, diferentemente da educação à distância (EAD) que tem uma estrutura completa, e tem como significado uma educação com pressuposto de desenvolver-se a distância assíncrona, ou seja, que não ocorre ao mesmo tempo (BRASIL, 1996).

Já o ensino remoto emergencial seria uma manutenção das atividades pedagógicas em ambiente domiciliar (SOUZA; DAINEZ, 2020). O Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos, foi adotado de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não fossem interrompidas, e as aulas foram feitas preferencialmente de forma síncrona (BEHAR, 2020).

As aulas presenciais foram substituídas pelo ensino remoto com atividades síncronas e assíncronas⁴, uma modalidade de ensino utilizada como alternativa pelos governos para dar continuidade às aulas mantendo o distanciamento social, pois, assim, os estudantes não estariam no mesmo espaço físico e sim no mesmo ambiente virtual durante o período letivo (SAMPAIO, 2021). Neste novo modelo, as metodologias de ensino são as mesmas do modo presencial, porém, sem um plano didático pedagógico articulado com as ferramentas digitais.

⁴ *Aulas síncronas* são aquelas que acontecem ao vivo, com estudantes e professores numa mesma sala virtual, interagindo por meio de som e imagem. Já as *aulas assíncronas* são aquelas em que o professor disponibiliza em ambiente virtual (plataformas, aplicativos e demais tecnologias da informação e comunicação) atividades pedagógicas, nessas aulas também não é exigido presença simultânea dos participantes.

Podemos resumir a aula remota como uma transferência do modo de conduzir o conteúdo para uma plataforma *on-line* de forma improvisada e com diversidade de formas para sua realização. Esse tempo marcado pelo ineditismo, urgência e potência em experiência de aprendizagem, interpela a todos, principalmente os profissionais da educação e pesquisadores de modo geral (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020).

Em pesquisa de Ostemberg, Carraro e Santos (2020) foi realizada entrevista com professores brasileiros que vivenciaram a realidade do ensino remoto emergencial e os mesmos relataram seus sentimentos diante dessa nova configuração de trabalho docente.

Os professores comentaram que se sentiam sobrecarregados, preocupados em manter a atenção e o vínculo com os alunos, além de sentirem constantemente saudades da rotina, pessoas e espaços que vivenciavam anteriormente. Uma das maiores preocupações em comum para muitos professores durante 2020 foi:

estar disponível para os alunos - fora do horário regular de aula - e o tempo de preparação dessas aulas, (...), em um espaço curto de tempo, se adaptar a novas tecnologias e transformar um conteúdo que era praticamente todo criado para aulas presenciais, em um conteúdo virtual (OSTEMBERG; CARRARO; SANTOS, 2020, p.7).

De repente, professores que nunca se imaginaram fazendo vídeos ou *podcasts*, ou até mesmo enviando atividades *on-line*, se viram forçados a se tornar blogueiros ou aprender a editar vídeos (idem, p.8). A famosa reinvenção docente aconteceu aos “trancos e barrancos” no primeiro semestre de 2020; ajustes e reorganização foram realizados enquanto o ano escolar ia se desdobrando. Acrescente a esse cenário: o medo, incertezas e esperança de todo caos pandêmico terminar logo - não tinha como a saúde mental dos profissionais da Educação ficar bem.

Em pesquisa proposta pela Secretaria de Saúde dos Trabalhadores em Educação do Sindicato dos Trabalhadores em Santa Catarina (SINTE-SC) 1361 professores da rede pública estadual de Santa Catarina responderam a um questionário *Google Forms* sobre a saúde do profissional da educação em tempos de pandemia e trabalho remoto. Desses, cerca de 1260 responderam que o tempo de dedicação ao trabalho aumentou durante a pandemia e muitos também trabalharam doentes, seja por medo de ter cortes ou diminuição salarial, para não sofrer constrangimento ou para não atrasar o conteúdo (SINTE-SC, 2020).

Sobre emoções sentidas em relação ao trabalho no momento de pandemia, mais de 880 pessoas assinalaram que sofreram de pressão psicológica por produtividade, ansiedade e insegurança; mais de 700 com esgotamento mental (Síndrome de Bournout); 599 tiveram medo de errar; 264 sentiram solidão, e um dos mais impressionantes: 234 pessoas marcaram que sentem culpa de estar trabalhando em casa (SINTE-SC, 2020). É possível perceber, partindo da autopercepção dos professores, que

aspectos relativos à saúde mental são muitíssimo frequentes e atingem o esgotamento mental, a solidão e, de modo geral, a insegurança como aspectos que agora fazem parte da vida dessa categoria profissional de forma majoritária. Essa pergunta aponta para a necessidade de um olhar especial para a categoria, pois é sabido que o trabalho docente exige empenho, equilíbrio e tranquilidade. Caso essa condição não seja abordada adequadamente corre-se o risco de agravamento do quadro de saúde individual, comprometimento na qualidade do trabalho desenvolvido e danos irreparáveis a toda a sociedade (SINTE-SC, 2020, p.18).

Foi depositada uma pressão constante sobre os professores durante a pandemia. De uma hora para a outra, eles se tornaram os salvadores da pátria, uma das profissões mais “valorizadas” (entre aspas porque foi apenas discurso superficial por medo de um futuro incerto) e que sem eles a Educação brasileira pararia.

Porém, alguns meses depois, os mesmos salvadores foram realocados ao seu status de ineficientes e incompetentes como o senso comum frequentemente os vê. Aqueles que não deram resultados satisfatórios ou que não conseguiram lecionar utilizando suportes tecnológicos em sua prática docente durante a pandemia, sofreram represálias, foram altamente criticados e até demitidos de formas inusitadas⁵. “Desde abril, o Sinpro (Sindicato dos Professores) contabilizou mais de 1.600 demissões de professores em universidades de São Paulo, todas em meio à pandemia de coronavírus” (DOMENICI, 2020, sem pág.).

Ademais, outra agressão que professores tiveram de ouvir durante 2020 foi: “Hoje, ser um professor é ter quase que uma declaração de que a pessoa não conseguiu fazer outra coisa”, disse Milton Ribeiro⁶, quarto Ministro da Educação do

⁵ Professores contaram sobre a indigesta surpresa que foi saber da demissão por uma mensagem de pop-up na tela do computador ao acessar o sistema da universidade em que lecionava. “É emocionalmente pesado, depois de tantos anos trabalhando lá”, contou um deles, sob anonimato (DOMENICI, 2020, sem pág.).

⁶ Esse mesmo ministro declarou em 19 de agosto de 2021 que crianças com deficiência tornam a convivência nas escolas “impossível”. Em entrevista a programa da TV Brasil, em 9 de agosto, ele já havia dito que a inclusão do grupo em instituições regulares “atrapalha” o aprendizado de outros alunos. E posteriormente reiterou que essas crianças “criam dificuldades”. (VICK, 2021).

Brasil pelo governo Bolsonaro. Como um ministro responsável pela elaboração e execução da Política Nacional de Educação no Brasil, país este que tem cerca de 2,6 milhões de professores da Educação Básica e Superior, declara uma ofensa dessas?

De um contexto no qual se confrontam rotineiramente com discursos que os desvalorizam e os desqualificam, durante a pandemia, os (as) professores/as são instados, mais do que nunca, a estarem na “linha de frente”, cuidando da garantia do direito à educação por parte de milhões de estudantes matriculados(as) nas escolas públicas e privadas brasileiras (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020, p.1634).

2020 não foi um ano fácil, principalmente para profissionais que tiveram, de forma repentina, conjugar tarefas domésticas, maternidade, cuidados de familiares e ensino remoto.

Em estudos de Santos, Lima e Sousa (2020) foi concluído que a pandemia nos lembra que as existências não são lineares nem coerentes em si mesmas, a temporalidade circunstanciada pela ruptura da trajetória docente dá lugar a um tipo de ensino com consequências no fazer, ver, sentir e dizer a profissão docente.

Uma das professoras entrevistadas pelas autoras (2020) comenta sobre a prática desse novo modo de ensinar totalmente dependente da tecnologia. Ela salienta que não houve nenhum preparo, planejamento ou formação continuada e dessa forma, aqueles que “não tinham habilidade com as tecnologias ou com o acesso das redes sociais, o desafio se tornou gigantesco” (p.1641).

Ostemberg, Carraro e Santos (2020) destacam que novas políticas públicas deverão ser abordadas, estudadas e implementadas para estarmos à frente e preparados para lidar com essa nova Educação, as políticas deverão prever uma melhor formação do educador ao lidar com tecnologias digitais, além de fornecer melhores infraestruturas às escolas, espaços educativos e inclusão digital para os estudantes e docentes (p.9).

O Plano Nacional de Educação instituiu em 2017 o Programa de Inovação Educação Conectada, cujo objetivo é “apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica” (BRASIL, 2017). Um dos fundamentos do programa é o “incentivo à formação de professores e gestores em práticas pedagógicas com tecnologia e para uso de tecnologia” (BRASIL, 2017) e dentre as ações prevê “oferta de cursos de formação

de professores para o uso da tecnologia em sala de aula” (BRASIL, 2017) cuja oferta compete ao Ministério da Educação. No entanto, apenas 41% dos professores do Ensino Fundamental, no Brasil, utilizam tecnologias em suas aulas, e mais de 30% dos professores do Ensino Médio pontuaram não participar de atividades formativas relacionadas ao uso das TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação), além de relatarem necessidade de formação nessa área (OCDE, 2020 apud TORRES; BORGES, 2020).

Em 2020 os poderes públicos se preocuparam exacerbadamente em manter o mínimo de horas letivas e garantir o cumprimento do currículo durante a pandemia, “em detrimento das questões ligadas à vida, às condições de existência e de efetivação da continuidade do processo de ensino e aprendizagem” (Santos, Lima e Sousa, 2020, p.1641). Veremos mais adiante detalhes sobre o Parecer do Conselho Nacional de Educação, em reunião com o Conselho Pleno - CNE/CP n.5/2020 - que determinou tais diretrizes.

Um outro grande desafio elencado pelos professores durante a pandemia é o fato de que uma parte significativa dos estudantes da escola pública esteve com muita dificuldade em acompanhar ou, pior, estavam completamente ausentes do processo de ensino, decorrente da ausência de recursos tecnológicos.

A precariedade do acesso e acompanhamento das atividades remotas assume diversas nuances: não há acompanhamento dos pais ou responsáveis, seja porque estes estão trabalhando, seja por não saberem orientar as atividades; só há disponibilidade de um aparelho de celular em casa; não há internet de qualidade que viabilize em melhores condições a realização das atividades (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020, p.1642).

Inúmeros são os percalços na realização de uma educação exclusivamente tecnológica em um país que 39% dos lares não têm acesso à internet e 19% dos que possuem internet não tem computador em casa (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2018). “A pandemia evidencia não apenas a vulnerabilidade existencial das vidas humanas, mas a nossa obscena e naturalizada desigualdade a bens públicos” (CÁSSIO; CARNEIRO, 2020, p. 3).

A partir desses desafios a ação docente foi sendo modificada, principalmente o diálogo com a família dos estudantes, “ensinar também aos pais emerge como saída para dar continuidade à mediação pedagógica, essencial à aprendizagem” (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020, p.1642). Através da parceria, incentivo e dedicação, algumas

estratégias diferenciadas se tornaram possíveis, possibilitando reconstruções dos processos de aprendizagem dos discentes.

Porém, com essa preocupação constante em firmar o melhor trabalho possível dentro das condições diante do contexto, os docentes se depararam com maiores jornadas de trabalho. Muitos relataram que recebiam devolutivas e dúvidas dos trabalhos o dia inteiro, pois para adaptar-se e melhor atender às realidades de seus alunos, professores disponibilizavam seu número de WhatsApp e se dispunham a responder às mensagens a qualquer hora do dia (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020).

[...] as falas dos(as) professores(as) revelam que o trabalho docente se avoluma de forma intensa na realização da prática pedagógica a distância, cujos horários são demasiadamente ampliados pelas condições de acesso tecnológico e/ou apoio familiar. Ao tempo em que se materializa essa sobrecarga, os(as) professores (as) articulam significados, alternando emoções e sentimentos que ultrapassam os fatos vividos na interface das continuidades e permanências do fazer docente no ensino remoto (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020, p.1643-1644).

Tais sentimentos ressoam a afirmação de Nóvoa (2002, p. 4 apud SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020, p.1644) de que: “os professores vivem num espaço carregado de afectos, sentimentos e conflitos. Quantas vezes preferiam não se envolver... Mas, sabem que tal distanciamento seria a negação do seu próprio trabalho”. Esse eterno conflito de cuidado e impotência acentuou-se na pandemia, os professores muito dedicaram-se durante esse período atípico e pouco foram cuidados e resguardados de tantas agressões à sua classe e ao seu trabalho.

1.2. Educação Especial e Ensino Remoto Emergencial

As pessoas com deficiência. Têm sido vítimas de outra forma de dominação, para além do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado: o capacitismo. Trata-se da maneira como a sociedade as discrimina negativamente, não reconhecendo suas necessidades especiais, não lhes facilitando o acesso à mobilidade e a condições que lhes permitiriam desfrutar da sociedade como qualquer outra pessoa. De algum modo, as limitações que a sociedade lhes impõe fazem com que se sintam em quarentena permanente (SANTOS, 2020, p. 20-21).

Dados levantados pelo Relatório de Monitoramento Global da Educação, 2020 – Inclusão e educação: Todos, sem exceção (UNESCO, 2020) revelam que as pessoas com deficiência foram as mais afetadas pela pandemia por serem as mais vulneráveis. Dentre os problemas enfrentados pelos estudantes com deficiência,

a inacessibilidade da informação e da comunicação, especialmente para pessoas surdas, cegas e com deficiência intelectual, a não acessibilidade

aos programas e às plataformas digitais para a partição dessa parcela da população nas aulas online, quando oferecidas. Além disso, a pandemia também revelou, de forma mais sistemática, a falta de preparo dos sistemas de saúde para atender às especificidades dessas pessoas (PLETSCH; MENDES, 2020, p.4).

Tomando essa realidade como cenário, destacamos como as tecnologias foram essenciais na mediação do processo de aprendizagem dos professores de Educação Especial com seus estudantes (PLETSCH; MENDES, 2020; SOUZA; DAINEZ, 2020; SAMPAIO, 2021).

Quando falamos da educação do estudante com deficiência, os desafios em relação ao ensino remoto são mais acentuados. Segundo Sampaio (2021), além da dificuldade de aquisição dos recursos de tecnologia, o estudante enfrenta o pouco conhecimento dos professores sobre as adaptações e adequações necessárias na produção dos materiais desenvolvidos para as aulas síncronas e assíncronas. É preciso prover e estimular o estudante a utilizar as Tecnologias Assistivas (TA) como ferramenta de apoio na aprendizagem e na promoção de sua autonomia.

Tecnologia Assistiva (TA) é tudo aquilo que ajuda a promover um melhor desenvolvimento e independência para pessoas com deficiência, além de garantir uma inclusão mais satisfatória, utilizando-se de Recursos⁷ e Serviços⁸.

O termo *Assistive Technology*, traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva, foi criado oficialmente em 1988 como importante elemento jurídico dentro da legislação norte-americana (BERSCH; TONOLLI, 2006) e posteriormente foi adotado nas legislações brasileiras. Trazemos essa discussão, pois como um direito legal utilizado para promover a inclusão, autonomia e escolarização de educandos da Educação Especial, durante a educação remota por conta da pandemia de 2020, esse mesmo direito não deve ser excluído da vida destes estudantes.

⁷ Para uma melhor exemplificação, Bersch e Tonolli (2006) definem Recursos como sendo todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência, ou seja, bengala, sistema computadorizado, brinquedos, roupas adaptadas, *softwares* e *hardwares* especiais, equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, aparelhos de escuta assistida, auxílios visuais, materiais protéticos e milhares de outros itens confeccionados ou disponíveis comercialmente são exemplos práticos desses recursos de tecnologia assistiva.

⁸ Serviços, também segundo Bersch e Tonolli (2006), são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos, ou seja, avaliações, experimentação e treinamento de novos equipamentos em diferentes áreas como comunicação, alimentação, mobilidade, transporte, educação, lazer, esporte, trabalho, entre outras, são considerados serviços de intervenção tecnológica junto a pessoas com deficiência.

Além disso, em nenhum outro momento na história da educação das pessoas com deficiência os recursos de TA, como softwares de ampliação, leitores de tela, lupas eletrônicas, teclados especiais, entre outros, foram tão importantes como neste período de pandemia (SAMPAIO, 2021, p.19).

No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) instituído em 16 de novembro de 2006 pela Portaria nº 142 (BRASIL, 2007), define a Tecnologia Assistiva (TA), como:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Este Comitê de Ajudas Técnicas foi estabelecido pelo Decreto nº 5.296/2004 no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, na perspectiva de ao mesmo tempo aperfeiçoar, dar transparência e legitimidade ao desenvolvimento da Tecnologia Assistiva no Brasil (BRASIL, 2007). Suas propostas nacionais pouco diferem de sua referência americana.

Dessa forma, as pessoas com deficiência estão respaldadas por lei a obterem esses recursos e serviços de direito em suas vidas. Infelizmente, em muitos casos, essa garantia não é efetivada por falta de divulgação da informação ou dificuldade de acesso a esses meios de direito.

A legislação brasileira estabelece o direito à tecnologia assistiva e preconiza uma ação propositiva da parte do governo, para atender esta demanda, no entanto, o cidadão brasileiro com deficiência carece primeiramente da informação sobre a existência desta legislação e da implicação disto sobre o que lhe é de direito. (BERSCH, 2017, p. 17).

Nesse sentido, para que os recursos e serviços de tecnologia assistiva possam favorecer os processos de ensino-aprendizagem e inclusão educacional, estes precisam estar de fato disponíveis e acessíveis na realidade escolar e respeitando a vida do sujeito. Ou seja, é plausível considerar que isto não se resume apenas na simples oferta, mas nas condições para que sejam utilizados, nas estratégias e nos demais suportes que se façam necessários como serviços de saúde, dentre outros (ROCHA, 2014, p.46).

Portanto, a pessoa com deficiência deve ter acesso à assistência tecnológica para desenvolvimento de sua autonomia, principalmente em instâncias educacionais, e durante o ano de 2020, essencialmente.

É pertinente evidenciar que, em muitos casos, apenas oferecer recursos tecnológicos sem instrumentalização ou condições apropriadas e acessíveis, pode não ser suficiente. As tecnologias assistivas podem determinar a participação ou a marginalização. Teclados adaptados, software de fala, leitores e lupas de tela, impressoras tridimensionais elevam as taxas de conclusão da escolaridade, a autoestima e o otimismo, mas geralmente não estão disponíveis devido à falta de recursos financeiros, ou não são usadas efetivamente devido à falta de formação dos professores (UNESCO, 2020).

A ausência de profissionais capazes de utilizar os recursos da tecnologia assistiva enviados pelo Estado para as salas de recursos multifuncionais pode prejudicar ou mesmo impedir o desenvolvimento dos alunos que dependem, muitas vezes, dessas ferramentas tecnológicas para terem acesso ao currículo e participarem das atividades propostas em sala de aula (GIROTO; POKER; OMOTE., 2012, p.18).

Por isso é fundamental construir um ambiente acessível com os recursos assistivos necessários. Para Sampaio (2021) este fato implica na capacitação de professores para o enfrentamento do momento atual [de pandemia], oportunizando a ressignificação das aulas remotas de modo a torná-las acessíveis a todos os alunos, sem distinção (p.17). Os alunos precisam, contudo, de motivação para aprender e recursos de acessibilidade ao conhecimento.

O acesso à internet é o primeiro passo para promover possibilidades de educação durante esse período de isolamento social (SOUZA; DAINEZ, 2020). E o segundo passo é entender que a inclusão vai além de uma educação formal, é necessário perceber o contexto ao qual o estudante está inserido. E o contexto de 2020 foi marcado por isolamento social, medo e esperança.

De acordo com Manzini e Santos (2002 apud ROCHA, 2014, p.46), primeiramente, deve-se procurar o entendimento da realidade, buscando o conhecimento do sujeito, o que se constitui em tarefa complexa, exigindo um olhar diferenciado e sensível. Um *conhecer* que envolve a história do indivíduo em questão e a identificação de suas reais necessidades.

[...] a partir daí, acompanha-se com toda atenção, avaliando o uso do objeto construído ou obtido, observando o recurso para que realmente este venha a favorecer ao sujeito, atendendo de fato às suas necessidades, oportunizando experiências que antes não eram possíveis a este sujeito (ROCHA, 2014, p.47).

Ensinar exige apreensão da realidade e aproximar saberes curriculares da experiência social (FREIRE, 2019). Almeida (2021) relata, em pesquisa

autobiográfica, sua dificuldade em estruturar propostas pedagógicas que compreendessem o estilo cognitivo de estudantes que ela nunca havia tido contato, juntamente ao desafio de lecionar utilizando o ensino remoto como única alternativa em sua prática docente. Respeitar o processo cognitivo, os conhecimentos e o momento ao qual os estudantes estavam vivendo não foi tarefa fácil para nenhum professor, muito menos para professores da Educação Especial que trabalham dentro de uma perspectiva inclusiva no ensino regular.

A autora comenta a necessidade de saber dos temas que despertavam o interesse de seu aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), seus repertórios comunicativos e aspectos que o mesmo apresentava dificuldades.

Era importante conhecer a rotina do estudante, algo que precisa ser minuciosamente considerado no dia a dia das crianças com TEA, em virtude de lhes fornecer maior previsibilidade sobre as situações, contribuir para a redução de comportamentos inadequados e, ao mesmo tempo, facilitar a compreensão das tarefas propostas, como propõem Silva, Togashi e Araújo (2020). Partindo desse princípio, precisávamos integrar a rotina escolar em sua rotina diária. (ALMEIDA, 2021, p.32).

Conhecer o estudante e o contexto no qual está inserido, para possibilitar o desenvolvimento de suas aprendizagens é fundamental. Porém, para além disso, é necessário estabelecer afeto e confiança com seu educando. Almeida (2021), em meio a tantos desafios de 2020, entendia que era essencial ouvir diretamente seu aluno, a partir de sua própria fala, “já que não queria que ele se sentisse invadido por uma relação que, para ele, ainda estava por vir, enquanto para mim já havia avançado alguns passos” (p.32).

De forma colaborativa, o primeiro encontro *online* com seu estudante com TEA foi feito em parceria com a família, coordenadora, diretora, supervisora e orientadora educacional da escola. Constantemente Almeida (2021) relata o quanto foi importante o trabalho conjunto com sua equipe pedagógica.

Em síntese, o diferencial que destaco neste relato é o fato de que não vivi esse processo de forma solitária, como em experiências anteriores e como é comum de ser observado na Educação. Ao fim do período letivo de 2020, podemos afirmar que conseguimos vivenciar o coensino, codocência ou ensino colaborativo, uma experiência muito formativa e gratificante (ALMEIDA, 2021, p.37).

A autora comenta que nessa escola é praticado o Ensino Colaborativo. Esse conceito também nomeado como coensino ou codocência tem por finalidade a colaboração entre todos os profissionais no desenvolvimento de atividades no cotidiano escolar de cada estudante. Ou seja,

todos os envolvidos no processo educacional compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade das ações efetivadas. Desse modo, não há uma sobreposição ou uma hierarquia entre a atuação de cada professor e sim relações que intentam “atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo” a partir da “liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações” (DAMIANI, 2008, p. 214).

Os benefícios do Ensino Colaborativo são variados, entre eles, está um melhor condicionamento para enfrentar momentos de adversidade como aconteceu em 2020. Almeida (2020) comenta como o coensino no modelo não presencial era inédito a todos e, que indubitavelmente exigiu muito de todos concomitantemente. Todavia, através dessa prática e confiança em seus parceiros de trabalho, foi possível vivenciar o novo e desenvolver um ensino que contou com mais do que apenas colaboração entre os professores, mas com solidariedade (p.37).

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação (FREIRE, 2019). Em momentos de pandemia, o “pensar certo” (idem) se destaca como um risco a pensar diferente de tudo que já vivenciou-se, aceitar o novo não porque é novo, mas porque negar sua validade, nesse caso, é negar a educação como direito.

Também faz parte do pensar certo a rejeição mais decidida de qualquer forma de discriminação, e, assim, voltamos a Santos (2020) quando o mesmo afirma que as pessoas com deficiência têm vivido em quarentena permanente por conta das limitações que a sociedade lhes impõe frequentemente, ou seja, por conta da luta constante dessas pessoas contra o capacitismo (discriminação e opressão contra pessoas com deficiência).

Qualquer discriminação é imoral. A boniteza de ser gente está também nessa possibilidade de lutar. O fundamento da ética para respeitar a autonomia e a identidade do educando exige do educador uma prática em tudo coerente com esse saber (FREIRE, 2019, p.32).

As pessoas com deficiências possuem potencial a ser desenvolvido. Elas precisam, contudo, de mais tempo, acessibilidade, estímulo da família e de especialistas para aprimorar suas habilidades. Um dos motivos para a escola ser tão importante, é porque muitas dessas habilidades podem ser desenvolvidas cotidianamente em seu espaço.

1.3. Diretrizes educacionais federais para o contexto de pandemia

Nesse período de isolamento social, sem possibilidade de ir à escola e ter contato presencial com profissionais da Educação, documentos com orientações e diretrizes que garantam por lei a possibilidade de “pleno desenvolvimento das pessoas” (BRASIL, 1988), mesmo que de forma virtual, é essencial. Vejamos a seguir como os documentos nacionais conduziram a prática do ensino remoto emergencial.

Em primeiro de abril de 2020, o Ministério da Educação (MEC) divulgou a Medida Provisória nº934 que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, com previsão da adoção da estratégia a critério dos sistemas de ensino durante o ano letivo afetado pela pandemia. Medida esta que foi regulamentada pela Lei nº14.040.

Após a divulgação de tal medida, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer CNE/CP nº 5/2020 (Brasil, 2020a) que dá diretivas sobre a reorganização do calendário escolar e sugere a realização e contabilização de atividades pedagógicas não presenciais como carga horária escolar.

O documento foi parcialmente homologado pelo Ministério da Educação (MEC) que desaprovou e submeteu para reexame o item que trata das avaliações no contexto da situação de pandemia. O reexame ocorreu por meio do parecer CNE/CP nº 9/2020 (BRASIL, 2020b), homologado pelo MEC posteriormente.

Já no primeiro artigo do Parecer n.5/2020, é estabelecido que o ano letivo de 2020 terá menos de 200 dias, mas é mantida a quantidade de 800 horas obrigatórias para todas as escolas do país.

Em virtude da situação de calamidade pública decorrente da pandemia da COVID-19, (...) flexibilizou excepcionalmente a exigência do cumprimento do calendário escolar ao dispensar os estabelecimentos de ensino da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020a, p.5).

O documento é separado em subcapítulos perpassando por todas as etapas e modalidades de ensino: desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, incluindo Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Mais especificamente sobre o subcapítulo “2.13 sobre educação especial”: o mesmo modelo de ensino remoto será utilizado para estudantes com necessidades

especiais de ensino. Utilizando-se ou não das novas tecnologias, de acordo com as possibilidades de cada sistema de ensino.

Considerando que os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios têm liberdade de organização e poder regulatório próprio, devem buscar e assegurar medidas locais que garantam a oferta de serviços, recursos e estratégias para que o atendimento dos estudantes da Educação Especial ocorra com padrão de qualidade (BRASIL, 2020a, p. 14).

Sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), é garantido no parecer desde que haja diálogo entre professor regente, professor especializado e família.

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 (BRASIL, 2020a, p. 14).

Muitos estudantes com deficiência pertencem aos grupos de risco⁹, ou seja, têm facilidade para adoecer se infectados pelo coronavírus. Um grupo que sempre esteve à margem da sociedade, em 2020 foi um dos públicos em evidência para contrair uma doença mortal.

O Brasil tem 12,7 milhões de pessoas com deficiência, o que corresponde a 6,7% da população, de acordo com revisão feita nos dados de 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Essas pessoas têm mais chance de contrair o novo coronavírus e uma parte delas também está no grupo de risco da covid-19. A possibilidade de contágio é maior porque a maioria delas precisa se apoiar em outros locais para se movimentar ou requer o auxílio de cuidadores para atividades cotidianas, de acordo com Regina Fornari Chueire, médica fisiatra e diretora do centro de reabilitação Lucy Montoro de São José do Rio Preto (SP) (MARQUES, 2020, não p.).

Pessoas com deficiência têm três vezes mais risco de contrair o coronavírus. Por exemplo, deficientes visuais apalpa paredes, mesas e outros locais para se locomover, então se essas superfícies não estiverem limpas, o risco de contrair o

⁹ São considerados grupo de risco para agravamento da doença causada pelo COVID-19 pessoas com doenças crônicas (diabetes, hipertensão, asma, doença pulmonar obstrutiva crônica), fumantes, pessoas com mais de 60 anos, gestantes, puérperas e crianças menores de 5 anos. “Apesar de a deficiência não se enquadrar a princípio como fator para que a pessoa faça parte do grupo de risco para contaminação pelo coronavírus – conforme informa o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos em sua cartilha direcionada a esta população – ; a Lei Brasileira de Inclusão afirma, no parágrafo único de seu Artigo 10, a condição de vulnerabilidade da pessoa com deficiência em situações de emergência pública e o Conselho Nacional de Saúde também recomenda que todas as pessoas com deficiência sejam incluídas como grupo de risco para a infecção pelo Covid-19” (CRPPR, 2020). Disponível: <https://crppr.org.br/pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 29 out. 2021.

vírus é muito grande; cadeirantes, muitas vezes precisam da ajuda de um cuidador; pessoas tetraplégicas não conseguem lavar as mãos sozinhas e nesses casos, manter a distância de 1,5 metros é impraticável e pessoas com Síndrome de Down tem um dos maiores riscos por conta de suas dificuldades já comuns de respirar e sistema imunológico comprometido, segundo a médica fisiatra Regina Fornari Chueire (MARQUES, 2020).

Diante dessa realidade, a preocupação do MEC/CNE é que estes estudantes cumpram as mesmas orientações que seus colegas de turma, de acordo com seu nível de ensino. Pois, por fim, o documento diz:

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 (BRASIL, 2020a, p. 15).

Algumas orientações e medidas, como profissionais do AEE trabalhando em conjunto com todos os professores e família do estudante, por exemplo, e dar autonomia para escolas e redes de ensino trabalharem de acordo com suas realidades, são pertinentes. Mas ao definir que estes estudantes e outros, sem condições de acesso à internet e aparelhos tecnológicos além de muitos viverem em realidades precárias para um ensino prioritariamente domiciliar, tenham as mesmas orientações gerais que os demais, é insensível e desrespeitoso com o processo de ensino-aprendizagem e o bem-estar deles, de seus familiares e professores.

Em virtude da situação de calamidade pública decorrente da pandemia da COVID-19, a Medida Provisória nº 934/2020 flexibilizou excepcionalmente a exigência do cumprimento do calendário escolar ao dispensar os estabelecimentos de ensino da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020a, p. 4-5).

Como é o caso, mais uma vez, da norma de flexibilização do mínimo de dias letivos, mas que exige o cumprimento da carga horária mínima anual. É desrespeitoso com os professores tendo que trabalhar muito mais horas diariamente, desrespeitoso com a família que tem de garantir a aprendizagem de seu filho em ambiente domiciliar, muitas vezes impróprio para desenvolvimento educacional formativo, e principalmente, desrespeitoso com o estudante.

Como o estudante da educação especial deve mostrar o cumprimento da carga horária mínima sem comunicação com a escola? Ou realizar atividades formais sem auxílio e mediação de seus professores? Estar *on-line* em alguma plataforma como forma de responder a uma chamada virtual? Como sua autonomia será desenvolvida dessa forma? Muitas vezes essa é a principal preocupação da escola: desenvolvimento da autonomia de estudantes com deficiências e com transtornos globais do desenvolvimento.

Lembramos que em 2020 estivemos em regime de quarentena por causa de um vírus letal e que ainda não tinha vacina contra o mesmo, situação esta, atípica a qualquer ser humano vivo. Sem o acompanhamento da escola com as famílias de seus educandos ou diretamente com seus educandos, esse trabalho se torna muito difícil, principalmente sem acesso à internet para todos. Estudos mostram que pessoas com deficiência utilizam cerca de metade da Internet em relação às pessoas sem deficiência¹⁰ (JAEGER, 2012 apud SABELLA, p.8, sem ano, tradução nossa). No Parecer n.5/2020 não há garantia de Internet aos estudantes da Educação Especial (nem para nenhum outro) por parte do Ministério da Educação.

Se, por um lado, a partir das ideias de acessibilidade e do modelo social da deficiência, as tecnologias apresentam-se como suporte às práticas pedagógicas na medida em que, em alguns casos, potencializa as relações do sujeito com o meio, ampliando as estratégias para inserção nos processos de ensino e aprendizagem; por outro, ao ser colocada como eixo central nas diretrizes políticas e prioridade de investimentos, despotencializa outras frentes imprescindíveis como a formação docente e a reorganização da estrutura e ressignificação da cultura escolar. **Paira uma ideia, tanto nas diretrizes políticas educacionais como no cotidiano escolar, de que a tecnologia em si dá conta da educação das pessoas com deficiência** (SOUZA; DAINEZ, p.5, 2020, grifo nosso).

Outro dado relevante é que, muitas residências dispõem somente de um telefone celular e seus proprietários, em geral, levam o aparelho quando saem para trabalhar, impossibilitando a participação do estudante. Nem todos os responsáveis fazem uso do *home office*, muitos trabalham na informalidade sem possibilidade de aderir ao distanciamento social, e passam o dia fora de casa para garantir o sustento da família. Também é preciso considerar que muitas residências possuem mais de um estudante, sendo necessário dividir o tempo de uso do aparelho celular entre

¹⁰ "Researchers have reported that people with disabilities utilize the Internet about half as much as those without disabilities."

todos, dificultando e muitas vezes impossibilitando a participação nas atividades síncronas e assíncronas.

No que diz respeito à Educação Especial o parecer cita que atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por TICs, adotarão medidas de acessibilidade, enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais (BRASIL, 2020a), “porém não dá maiores esclarecimentos sobre o acesso, participação e apropriação do conhecimento por essa parcela da população escolar” (SAMPAIO, 2021).

Segundo Torres e Borges (2020), o Parecer nº5 também não sinaliza com clareza ações mais específicas que poderiam ser desenvolvidas com os alunos que apresentam dificuldades comunicacionais no contexto do ensino remoto emergencial. O mesmo evidencia a grande dificuldade dos sistemas educacionais em conseguir articular de maneira satisfatória o ensino remoto para um público que engloba alunos com características tão específicas, mas não contempla orientações que possam auxiliar os sistemas de ensino na tomada de decisões (p.826).

O documento do CNE não salientou todos os impasses para um estudante cumprir o calendário acadêmico de 2020. Ao pensar em algumas barreiras, fazemos os seguintes questionamentos: será possível as escolas pensarem em “recursos e estratégias para que o atendimento dos estudantes da Educação Especial ocorra com padrão de qualidade” (BRASIL, 2020a) durante uma pandemia em que há alunos com saúde mais comprometida que outros? E que padrão de qualidades seria este? Além disso, é possível que estudantes com pouco ou nenhum acesso aos meios de dispositivos de comunicação cumpram a carga horária mínima anual para validarem suas aprendizagens em 2020?

1.3.1. Das avaliações e exames no contexto da pandemia: a visão por trás do #mantémENEM¹¹

Outro item que propomos a discussão na presente dissertação é acerca da avaliação e exames durante a pandemia (subitem 2.16). Pois, em 8 de junho de 2020 foi aprovado o Parecer n.9/2020 que aborda um reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2020, principalmente no que tange o subitem 2.16, onde houve modificações acerca dos exames nacionais, principalmente no que se refere ao Exame Nacional do Ensino Médio¹². Relembramos que todas as orientações gerais do documento do CNE, inclusive sobre avaliação e exames nacionais, 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 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 2020a).

O Parecer n.5 orienta que as avaliações e exames de conclusão do ano letivo de 2020 das escolas deverão levar em consideração os conteúdos curriculares oferecidos aos estudantes¹³, considerando o contexto excepcional da pandemia, com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono no ensino fundamental e médio (BRASIL, 2020a).

A partir da análise do documento do CNE, podemos afirmar que apesar de muitas ponderações a respeito da necessidade de não permitir o aumento da desigualdade educacional, o documento se fundamenta na retórica da “ideologia da aprendizagem” e, mesmo diante de uma situação atípica para as escolas brasileiras,

¹¹ Referência ao movimento estudantil nas redes sociais: #adiaENEM ocorrido em 2020. A hashtag #adiaEnem chegou ao primeiro lugar entre os assuntos mais comentados do Twitter. Nas solicitações, os estudantes afirmavam não se sentirem seguros para fazer o exame, em meio à alta de casos da covid-19 além de considerarem injusto manter o calendário em meio a um ensino que nem todos tinham acesso.

¹² Em resumo, o MEC não queria que o parecer do CNE interferisse na decisão do próprio ministério e do INEP (autarquia ligada ao MEC) a respeito do adiamento das datas de realização de exames. Adiamento virou alvo de disputas políticas e judiciais e veio a ocorrer de qualquer maneira, porém ainda sem garantia de equidade (NAZARETH, 2020, p.500).

¹³ Sem resguardar o direito daqueles que durante o isolamento não têm acesso qualificado aos conteúdos oferecidos pela escola, o parecer do CNE abre a possibilidade para que os exames abordem os conteúdos oferecidos pelas escolas e redes, pouco considerando em que condições esses conteúdos foram “recebidos” pelos estudantes (NAZARETH, 2020, p.503).

sugere soluções como: currículos padronizados e instrumentos de avaliação com fins classificatórios (NAZARETH, 2020, p.503).

Ademais, também é sugerido que os sistemas de ensino desenvolvam instrumentos avaliativos que possam subsidiar o trabalho das escolas e dos professores, tanto no período de realização de atividades pedagógicas não presenciais como no retorno às aulas presenciais, a exemplo: criar questionário de autoavaliação das atividades ofertadas aos estudantes no período de isolamento; utilizar atividades pedagógicas como instrumentos de avaliação diagnóstica, utilizar o acesso às videoaulas como critério avaliativo de participação através dos indicadores gerados pelo relatório de uso; entre outros (BRASIL, 2020a). Podemos dizer que esse último item é consideravelmente inadequado, visto que muitos alunos não possuem os meios necessários para acessar essas videoaulas, então, qualquer sugestão de avaliar a “participação” por meio desse acesso pode significar mais exclusão (NAZARETH, 2020, p.504-505).

Já sobre o Parecer n.9/2020, foi originado principalmente a partir do seguinte parágrafo do Parecer n.5/2020:

avaliações e exames nacionais e estaduais considerem as ações de reorganização dos calendários de cada sistema de ensino para o estabelecimento de seus cronogramas. É importante garantir uma avaliação equilibrada dos estudantes em função das diferentes situações que serão enfrentadas em cada sistema de ensino, assegurando as mesmas oportunidades a todos que participam das avaliações em âmbitos municipal, estadual e nacional (BRASIL, 2020a).

A Secretaria-Executiva do MEC, por meio do Despacho nº 443/2020/DP2/GAB/SE/SE-MEC (SEI 2050151), destacou que o item 2.16 do Parecer n.5/2020 trata genericamente sobre “avaliações e exames no contexto da situação de pandemia”.

Da forma como colocada pelo CNE, fica a impressão de que a questão do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM poderia estar incluída dentre os “exames nacionais” acima referidos, de modo que homologar o parecer especificamente neste ponto pode trazer dúvidas e incompreensões entre os destinatários do Exame. Assim, dadas as dimensões do ENEM em âmbito nacional e toda a cadeia de valores envolvida em seu planejamento e na sua execução, é necessário que sejam feitos comentários e esclarecimentos adicionais, em benefício do melhor cumprimento da política pública (BRASIL, 2020b).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), por meio da Nota Técnica nº 11/2020/DAEB (SEI 2047347), bem como do Ofício nº

0522584/2020/DAES-INEP (SEI 2047363), e ainda da Nota Técnica Conjunta nº 52/2020 (SEI 2047351), ressaltou o

risco de promover alterações no calendário do Exame Nacional do Ensino Médio, que pode significar uma perturbação no cronograma com capacidade de afetar sua excelência, visto que necessita de toda uma análise de risco, com variáveis que só serão de conhecimento futuro, o que impede de ser feita nesse momento (BRASIL, 2002b).

O INEP também salienta a importância do Enem no contexto da manutenção de instrumento com potência para a produção de informações relevantes para subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas (BRASIL, 2020b). Segundo Souza e Nazareth (2021) um dos objetivos do ENEM é selecionar candidatos para ingresso no ensino superior e as estratégias para garantir a formação dessa geração vão muito além da manutenção das datas das provas. Por exemplo, “sabendo da provável crise financeira que está por vir, uma ação importante para defender a formação dos futuros profissionais seria a busca de soluções para manter e ampliar os recursos destinados às instituições de ensino superior” (p.5).

Utilizando o vestibular da China como parâmetro para aplicação do ENEM sem adiamento, o Parecer n.9/2020 disserta que “não haverá prejuízo aos estudantes de baixa renda, direta e especificamente relacionado a Pandemia, que possa justificar o adiamento do Enem, visto que a falta de aulas presenciais atingirá a todos igualmente” (BRASIL, 2020b). Outra declaração duvidosa no Parecer n.9 em referência ao INEP: “é importante destacar que o prejuízo, incalculável, solapa por igual a todos os estudantes, que ficam sem o acesso à escola e ao ensino presencial” (BRASIL, 2020b).

A falta de aulas presenciais não atinge a todos igualmente, atinge principalmente aqueles alunos que vivem em realidades mais pobres. São o público com menos acesso às tecnologias de informação e comunicação apropriadas para estudo *on-line*, conseqüentemente são os que têm menos diálogo com a escola durante a prática de ensino remoto emergencial. “As diferenças sociais e digitais colocam os mais desfavorecidos em uma situação na qual correm o risco de ter perdas de aprendizagem ou abandonar a escola” (UNESCO, 2020). O ERE não contempla a todos e a preparação para o exame se torna desigual e excludente.

Concordamos com Souza e Nazareth, quando os autores destacam que

Essa decisão inicial de manter o cronograma representou uma tomada de posição a favor da desigualdade, que se aprofunda pela diferença de condições de acesso à internet durante o isolamento social. Sendo um

exame que também classifica estudantes para vagas no ensino superior, o potencial de amplificação das desigualdades é ainda maior (2021, p.12).

O Parecer n.9/2020 referenciando declarações do INEP também traz a fala de Yumiko Yokozeki, diretora do Instituto de Capacitação da UNESCO da África, em que enquadrou o contexto da pandemia de uma maneira positiva, ao mesmo tempo em que enfatizou a importância de os governos apoiarem seus professores. “Como a necessidade é a mãe da invenção, essa situação pode se tornar uma oportunidade para professores e alunos se tornarem mais empoderados, criativos e inovadores”, disse ela. Uma visão ingênua de que professores devem ir à luta e reinventar-se mesmo em um contexto de crise sanitária e econômica. Inventar novas práticas com salários baixos, situações precárias e sem apoio do governo brasileiro com custos excedentes perante a nova conjuntura é no mínimo complexo e exaustivo.

A visão do MEC sobre o ENEM ser uma competição: “Eu sei que o coronavírus atrapalha um pouco, mas atrapalha todo mundo. Como é uma competição, tá justo. Continue estudando, continue se preparando e se Deus quiser no ano que vem a gente se vê em uma universidade federal”, dito por Abraham Weintraub (antigo ministro da Educação) só denota uma visão distorcida sobre esse exame e sobre processo avaliativo (SOUZA; NAZARETH, 2021). O ENEM foi concebido para ser muito além de uma competição por vagas, ele deve fornecer dados necessários para avaliar a educação básica do país e orientar a formulação de políticas públicas (p.10)

A intenção de aplicar o ENEM sem adiamento das datas é

um dos sinais do descolamento entre avaliação e processo avaliativo. O caso do ENEM, mesmo com a derrota do MEC, denota a defesa de uma avaliação que independe da escola. A cisão entre desempenho e aprendizado é tão evidente que o ministério defendeu a realização do exame mesmo sem a existência, ainda que momentânea, da escola da forma como conhecemos (SOUZA; NAZARETH, 2021, p.12).

Por fim, o ENEM 2020 foi adiado, mas a muito custo (SOUZA; NAZARETH, 2021). Ao invés de ocorrer em novembro do ano de sua realização como normalmente é realizado, o ENEM de 2020 aconteceu em janeiro e fevereiro de 2021. Ano em que também houve a novidade do candidato escolher realizar o exame impresso ou Enem Digital, com provas aplicadas em computadores, em locais de prova definidos pelo INEP. As provas impressas ocorreram em 17 e 24 de janeiro e as provas digitais em 31 de janeiro e 7 de fevereiro.

CAPÍTULO 2: As águas do Ensino Remoto Emergencial passando por Duque de Caxias

A história de Duque de Caxias começou no século XVI, ainda na época das doações das sesmarias. Nesta época, Brás Cubas e Cristóvão Monteiro foram uns dos primeiros agraciados. Uma parte das doações, às margens do Rio Iguaçu, deu origem ao território hoje constituído por Duque de Caxias. Mas somente no dia 31 de dezembro de 1943, através do Decreto-Lei 1.055, Caxias, antigo distrito de Iguaçu, é elevado à categoria de município, recebendo o nome de Duque de Caxias (LACERDA, 2003, p.5).

Não foi um caminho fácil para essa emancipação, Caxias também sofreu as consequências do momento político da década de 40. Em meio a controvérsias políticas, autoritarismo, e posturas críticas ao período do Estado Novo, Caxias conseguiu alcançar significativo progresso.

[...] lideranças do distrito - de forma moderada e, nas circunstâncias da época, sem mobilização popular - encaminharam um memorial ao interventor federal no Estado do Rio de Janeiro, Ernani do Amaral Peixoto, solicitando considerar (nos estudos em andamento quanto à reforma territorial do Estado) a divisão do município de Nova Iguaçu. No documento não chegam, explicitamente, a propor a emancipação de Caxias, mas alegam que Nova Iguaçu era constituído de distritos aptos à autonomia, em razão de seu “valor e progresso” (LACERDA, 2003, p.18).

Atualmente, Duque de Caxias faz parte de um dos 13 municípios da Baixada Fluminense: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica. Dentre os 13 municípios, Duque de Caxias é o que tem maior população estimada em 2020: 924.624 habitantes (OBSERVATÓRIO DO TRABALHO, 2021).

De acordo com Pletsch (2012) a Baixada Fluminense é marcada por baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), evasão escolar e outros problemas comuns às grandes cidades. Esta região representa um cenário singular à realidade brasileira.

Com uma rede municipal extensa, Duque de Caxias compreende 179 escolas, cerca de 6 mil professores, 1.500 funcionários e aproximadamente 80 mil alunos em seu ensino público (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, s.d.). A Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME-DC) é dividida em departamentos e coordenadorias que procuram atender e colaborar na estrutura das unidades escolares. E dentro dessas 179 escolas, estão compreendidas creches, pré-escolas,

escolas de Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e também Educação de Jovens e Adultos.

Segundo a SME-DC sua missão é “garantir às crianças, jovens e adultos uma educação pública de qualidade, além de inclusiva e democrática, com a finalidade de transformar a vida dos alunos e suas famílias, e mudar para melhor o mundo ao seu redor” (s.d.).

Com a intenção de consolidar Duque de Caxias como uma “Cidade Educadora” (SME-DC, s.d.), o município se dedica a cumprir as metas de seu Plano Municipal de Educação (2015-2025), como a seguinte:

Proporcionar acessibilidade e permanência como princípio e prática para redução das barreiras físicas e atitudinais em relação aos estudantes com NEE em um prazo de 4 anos, dando subsídios para que a escola possa de fato, estar garantindo esse acesso garantindo a viabilização de recursos financeiros suficientes para o alcance dessas metas (DUQUE DE CAXIAS, 2015).

A Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, em 1978, a partir do Serviço de Orientação Educacional – SOE, iniciou o trabalho educacional junto aos alunos com deficiência na Rede Municipal de Ensino (SME-DC, 2004). Pela época, anos 70, ainda era comum orientar-se pelo modelo médico e clínico e com isso, o processo de educação especial no município de Duque de Caxias iniciou-se através de

triagem, a avaliação e o acompanhamento eram realizados dentro de um modelo “médico”, “clínico” onde a ênfase do discurso da atuação centrava-se na deficiência sinonimizada como “doença”. O envolvimento da Direção e Orientação Pedagógica da escola resumia-se em enviar os —alunos doentes— do sistema educacional para serem avaliados no Núcleo de Educação Especial. A avaliação clínica servia como parâmetro para o acompanhamento pedagógico. Os critérios para encaminhamento para classe Especial de Deficientes Mentais eram três anos de repetência na 1ª série. As turmas de Educação Especial estão inseridas nas Escolas Regulares do município sendo que, em 1992, a Associação de Pais de Excepcionais (APEX), junto à Secretaria Municipal de educação, resgatou o espaço (onde funcionava a ACAE) para a construção da Escola Municipal Jardim Primavera, hoje Escola Municipal de Educação Especial, reservada a esta modalidade Educacional (SME-DC, 2004, p.128)..

Em 1989 a Escola Castelo Branco inicia o atendimento nas salas de recursos exclusivo para estudantes surdos. Esse processo continuou e em 2015 mais uma escola municipal teve classe especial para esse público, a escola Walter Russo que se tornou escola polo para educação de surdos no município (CALIXTO, RIBEIRO, 2016). O Programa de Educação de Surdos da SME de Duque de Caxias é uma inspiração para outras redes da Baixada Fluminense na busca de melhores formas

de organização, desenvolvimento cognitivo, linguístico e social para a educação de pessoas surdas¹⁴.

De 1997 a 2000, o município iniciou estudo da LDB de 1996, que orienta a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular, legitimando um processo que já ocorria em algumas unidades escolares da Rede Municipal. A partir de 2001, a SME apresenta proposta visando cumprir com a legislação vigente em nosso país, “voltada para ação educacional de todas as crianças, jovens e adultos, bem como com a necessidade das escolas se estruturarem para a acompanhar todo e qualquer aluno, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e outras” (SME-DC, 2004, p.129).

Em 2016 a Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias contava com uma média de 2300 estudantes com deficiência, sendo aproximadamente 1600 alunos matriculados no ensino regular e 700 em classes especiais, 154 salas de recursos distribuídas tanto em escolas de ensino regular quanto em escolas especiais (DANTAS et.al, 2016, p.22 apud CALIXTO, RIBEIRO, 2016).

Segundo pesquisa de Almeida (2016) o atendimento educacional especializado de Duque de Caxias é separado por especificidades, sendo elas divididas em: deficiência visual, educação de surdos, altas habilidades/superdotação, deficiência física, deficiência múltipla, deficiência intelectual e autismo; classe hospitalar.

Já as ações da educação especial do município são compreendidas nos programas: Projeto de educação bilíngue; Protocolo de avaliação inicial; Verticalização do horário do professor; Planejamento Educacional Individualizado; Redução número de alunos no AEE; Parceria com as universidades UFRRJ e UERJ/FEBF (ALMEIDA, 2016).

O município busca acompanhar o “movimento internacional voltado para inclusão das pessoas com deficiência nos sistemas regulares de ensino, além de se antecipar em alguns momentos em relação às ações da esfera federal” (CALIXTO, RIBEIRO, 2016).

¹⁴ Sobre esse assunto indicamos o texto de Calixto e Ribeiro (2016). Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5521/552157518003/html/#:~:text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20e%20Inclusiva,no%20Quadro%201%20a%20seguir>. Acesso em: 10 fev. 2022.

2.1. Orientações e diretrizes da rede municipal de Duque de Caxias (até agosto de 2020)

Neste capítulo propomos análise documental de dois documentos orientadores da rede municipal de Duque de Caxias divulgados no primeiro semestre de 2020, que tem relação com atividades não presenciais da rede, principalmente para estudantes da educação especial. Tais documentos foram divulgados de forma interna, para as escolas da rede via e-mail. Um dos documentos é da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Duque de Caxias e o outro da Coordenadoria de Educação Especial (CEE) da rede.

Ademais, trazemos algumas falas de Rosa¹⁵ que ocupa o cargo de implementadora de políticas públicas inclusivas dentro da CEE. Ela foi uma das profissionais que redigiu o documento da CEE sobre orientações para o ensino remoto emergencial de estudantes da educação especial.

Durante as últimas semanas do mês de abril de 2020, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Duque de Caxias se pronunciou a respeito das atividades não presenciais, pautando-se nas diretrizes do Parecer n.5/2020 do CNE/MEC. Sobre a Educação Especial, no Ofício Circular nº 003/2020/SSP/SME, é dito o seguinte:

No que tange aos alunos público alvo da Educação Especial, propomos o desenvolvimento de atividades práticas e da vida diária, com o objetivo de manter o vínculo escolar e a rotina de estudos, favorecendo sua organização emocional, temporal e espacial, sempre de acordo com as possibilidades de cada organização familiar. Para tanto, é importante que sejam ofertadas sugestões de atividades que visam ampliar a noção de responsabilidade, cuidados com a saúde, de trabalho para a sua própria independência, realização pessoal e relacionamento com a sua família (SME-DC, 2020, p. 5).

Em abril, a SME deste município anunciou que as escolas da rede têm total liberdade para aderirem ou não à educação remota, estas não são obrigadas a elaborarem atividades durante esse período de quarentena. Após esse anúncio, a Coordenadoria de Educação Especial (CEE) começou a elaborar um documento para orientar as ações de escolas que aderissem ao ensino remoto.

¹⁵ Os sujeitos da pesquisa serão tratados mais especificamente adiante, na metodologia (capítulo 4). Os nomes são fictícios para preservar a identidade das entrevistadas, conforme o código de ética da pesquisa.

O corpo do documento da CEE é separado em “dicas aos pais”, “sugestões aos professores”, “sugestões de pranchas para comunicação alternativa”, “sugestões de atividade de vida prática e diária”, “sugestões para construção de um currículo funcional” e “links úteis”.

Uma das sugestões mais interessantes são as relacionadas diretamente com o momento que vivemos. Por exemplo: em “dicas aos pais” é sugerido um “limite a quantidade de reportagens sobre a COVID-19 que chegam até sua casa, pois crianças, adolescentes e adultos com deficiência podem não conseguir fazer uma boa leitura disso tudo ou até mesmo expressar os seus sentimentos de medos” (CEE-DC, 2020, p. 3).

No texto, há também orientações mais diretivas de como conduzir uma rotina diária para pessoas com autismo conseguirem associar e se organizar durante esse período. São sugestões bem sensíveis e se adotadas corretamente, podem ser muito eficazes.

O cenário do COVID-19 nos impôs uma nova dinâmica de vida. Para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) esta mudança abrupta de rotina pode gerar quadros de ansiedade e até mesmo se tornar uma angústia (...). Caso os responsáveis de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) observem muita instabilidade emocional em suas crianças, tentem, se possível, manter o ambiente familiar o menos barulhento possível e com menos estímulos sensoriais. Ansiedade e irritabilidade podem acentuar a hipersensibilidade a ruídos, luzes, cheiros, toques e outros. Em casos de situações de estresse, como irritabilidades e instabilidades de modo geral, priorize o desenvolvimento de atividades que promovam a regulação/autorregulação da criança (CEE-DC, 2020, p. 4-5).

Sobre sugestão de escolarização em casa de estudantes com deficiência, o documento traz dicas como: optar por atividade lúdicas e de significado para o aluno, respeitando suas singularidades; utilizar imagens e mensagens que façam referência aos profissionais da escola, para que os alunos tenham a possibilidade de continuidade dos vínculos anteriormente já estabelecidos; dinamizar atividade com a família, utilizando de materiais concretos/recicláveis e de fácil acesso em casa; realizar receitas simples que trabalhem alfabetização, organização, concentração e explore os sentidos e interações dos estudantes. Enfim, há diversas sugestões de fácil entendimento e execução.

2.1.1. Currículo Funcional Natural

Sobre o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, a implementadora de políticas inclusivas da Rede foi questionada na época sobre como este processo seria realizado e se haveria avaliações de aprendizagem virtuais, por exemplo. E a mesma respondeu (maio de 2020) que não são prioridade por enquanto e que “nesse momento o objetivo é a manutenção do vínculo e rotina de estudos” disse ela.

Ela também diz que “conteúdos não são nossa preocupação central.” O motivo desta fala pode ter sido pela implementadora acreditar em um “Currículo Funcional Natural” para a Educação Especial:

Diante das especificidades e desafios, entendemos que a proposta do currículo funcional natural seja a mais adequada, já que contempla os interesses, os potenciais e as necessidades individuais dos alunos, objetivando a melhoria de sua qualidade de vida diária (SME-DC, 2020, p. 5).

O Currículo Funcional Natural (CFN)¹⁶ foi descrito, inicialmente, por Judith M. LeBlanc, da Universidade do Kansas (USA). O objetivo principal do CFN é ensinar conhecimentos e habilidades que possam ser úteis e utilizados pelo aluno durante toda sua vida. Para atingir tal objetivo,

priorizam-se o ensino e a generalização de comportamentos aprendidos em ambientes os mais naturais e reais possíveis, fazendo uso de materiais adequados e tendo professores sempre diversificados, evitando portanto, o ensino realizado sempre no mesmo ambiente educacional e da mesma maneira (MAYO, LEBLANC, OYAMA, 2008 apud WALTER, 2017, p.135).

De modo geral, CFN significa ensinar aquilo que é conveniente num dado momento ao aluno e que possa ser útil ao longo de sua vida para torná-lo mais independente, autônomo e feliz.

¹⁶ Em termos de avaliação no processo de aplicabilidade desse “currículo” (entre aspas pois o mesmo se propõe mais como um Programa do que currículo ou prática curricular em si), a autora Margherita Cuccovia (2003) destaca que as aprendizagens que os estudantes forem desenvolvendo devem ser mensuradas “para avaliar o nível de interesse e o nível de funcionamento em cada atividade proposta e monitorar a evolução do repertório em termos de aprendizagem da pessoa com deficiência ou TEA (apud CUCCOVIA, 2018, p.143). Compreendemos que avaliar as aprendizagens não é medir, mensurar e tampouco pontuar. Em outra passagem do texto a autora também propõe: “os critérios para avaliar o nível de interesse receberam pontuação de 0 a 4 para se quantificar a evolução em percentual” (p.143). Na página seguinte temos: “Observa-se na planilha que na avaliação final que a criança ampliou seus interesses e o nível de funcionamento/desempenho nos conceitos que envolveram a realização da atividade (...)” (p.144). Aqui, a mesma está comentando sobre uma planilha que a equipe deve realizar para *classificar* os interesses e evolução dos estudantes. Entendemos que a proposta da autora era facilitar a visualização dessa evolução. Entretanto, compreendemos uma outra perspectiva de avaliação mais complexa que não condiz relatar em uma nota de rodapé, e, consideramos necessário pontuar nossa crítica aos termos e perspectiva utilizados no item “A avaliação de interesses e funcionamento nas atividades” no texto de Cuccovia (2018).

O CFN ressalta os interesses, as necessidades e a potencialidades de cada estudante, tendo como proposta a ampliação do repertório das pessoas com características de isolamento, dificuldades comunicativas e interesses restritos, conforme aponta Cuccovia (2018). Para ilustração: **C - Currículo - Trajetórias de vida - educacionais e pessoais / F - Funcional - Conquista de uma funcionalidade / N - Natural - uso das habilidades e competências no ambiente real e natural onde se vive** (CEE-DC, 2020, p. 8, grifo nosso).

O Currículo Funcional é importante, pois permite relacionar as ações de modo que sejam funcionais para a vida do estudante e sempre caracterizando a aprendizagem com a realidade que vive de forma a impulsionar o desenvolvimento. Dessa forma, também não pode ser realizada uma atividade sem contextualização com os conceitos acadêmicos. Todas as atividades realizadas pelos indivíduos devem ser trabalhadas de forma a desenvolver sua escolarização.

Sobre esse ponto destacamos que o CFN é mais utilizado em escolas especiais onde desenvolvem-se diversas atividades com estudantes no contraturno de sua escolarização da rede regular de ensino. Um exemplo brasileiro é o Programa no Centro Ann Sullivan do Brasil-Ribeirão Preto (CASB-RP), coordenado pela médica Margherita Cuccovia. A mesma refere que no Centro atende-se crianças e adolescentes com deficiência e TEA onde são priorizadas situações de aprendizagem necessárias para garantir a permanência das crianças na rede regular de ensino. Isso significa

trabalhar atividades básicas de vida diária, comportamento, comunicação e valorizar que, mesmo que a criança não domine o código gráfico, isto é, não saiba ler nem escrever, ela não é iletrada, porque, fora do ambiente escolar, reconhece placas, letreiros, anúncios, rótulos, embalagens, os quais fazem parte de sua vivência e está acostumada a visualizar. Dessa forma, ela será estimulada em sua capacidade de identificar códigos (slogans, logos, embalagens), propiciando o desenvolvimento do letramento, base da comunicação oral e de leitura para muitas pessoas com deficiência (CUCCOVIA, 2018, p.153).

Outra proposta nas orientações por parte da CEE para os profissionais que trabalham com estudantes da educação especial dentro de uma perspectiva inclusiva de currículo funcional é

Na prática, é importante estabelecer uma comunicação clara e diálogos compatíveis com a idade do nosso aluno, sem infantilizá-lo, ainda que apresente severos comprometimentos. Nas atividades e nos vídeos, buscar não utilizar falas no diminutivo, sempre se identificando como o profissional que o acompanhará neste período (intérpretes, instrutores, professores, dentre outros) (CEE-DC, 2020, p. 8).

Ou seja, a todo momento o ofício circular propõe a filosofia “Tratar como Pessoa e Educar para a vida” um dos princípios do CFN. Segundo Cuccovia (2000 apud WALTER, 2017),

a visão centrada na “pessoa” reconhece que os alunos especiais são sujeitos únicos, diferentes uns dos outros e com necessidades diversas, que têm sentimentos, interesses e podem escolher o que querem aprender (...) a expressão “tratar como pessoa” significa: acreditar na sua idade real, acreditar nos seus sonhos e desejos, respeitando-os, mostrando-lhes os limites da convivência social, seus direitos e os seus deveres (p.135).

Essa filosofia envolve diálogo e o reconhecimento da existência da outra pessoa como um sujeito que ouve, pensa, sente, raciocina e tem potencial para aprender habilidades úteis e necessárias (CUCCOVIA, 2018). Distancia-se da visão de doença e incapacidade. O próprio estudante a partir de seus gostos e preferências conduz o desenvolvimento de sua autonomia e de seu processo de ensino-aprendizagem.

Cuccovia alerta que alguns educadores podem entender como “fazer tudo que os estudantes querem” e destaca que os objetivos ou conceitos de um currículo não são modificados, a mudança ocorre na forma de apresentação, sendo a atividade preferencial, um instrumento agradável e interessante para apresentar o conceito (2018, p.142-143)¹⁷.

Assim, toda intervenção educacional é individualizada visando o desenvolvimento das habilidades mais necessárias para um cotidiano autônomo de maneira que o aluno possua um funcionamento mais compatível com sua idade além de contar com o apoio e participação da família, “a participação familiar é muito valorizada no CFN, em que os pais atuam como educadores e modelos de comportamento para seus filhos” (WALTER, 2017, p.136). Práticas estas também presentes no documento orientador da CEE:

As propostas deverão ser pautadas nas **habilidades e potencialidades do aluno**, a partir de **seus interesses, preferências, desejos e funcionalidade**, em **situações próprias do cotidiano**, com vistas à **construção de sua autonomia** e sua atuação enquanto sujeito participativo da realidade em que vive (atividades de cuidado com o corpo, atividades com a alimentação, de vida prática, de leitura e escrita, atividades física, de dança,

¹⁷ Um exemplo: “Os conceitos: perecível/não perecível são ensinados na cozinha observando-se os cuidados com lanches, laticínios e frutas, o que deve ser refrigerado ou não; lixo reciclável no separar orgânicos, plásticos etc. Todos esses conceitos são registrados individualmente em cadernos, utilizando pictogramas, slogans, fotos, letras e palavras. Os cadernos são uma referência para o usuário “ler” o que aprendeu no caderno de leitura e “escrever” a sequência no caderno de escrita (CUCCOVIA, 2018, p.151).

de **comunicação alternativa**, no computador, de culinária, de horta, de habilidades sociais e **atividades envolvendo a família**) (CEE-DC, 2020, p. 8, grifo nosso).

O CFN apresenta resultados mais favoráveis nas atividades grupais e aumento nas iniciativas comunicativas das crianças durante as atividades de vida diária e prática (WALTER, 2017) principalmente por utilizar meios alternativos de comunicação. As atividades de comunicação alternativa, também presentes no ofício circular da CEE, ajudam a estabelecer e manter o diálogo durante as atividades de vida prática como proposto pelo CFN. “A comunicação é fundamental no direito à voz e para a formação da cidadania” (CUCCOVIA, 2018, p.152).

2.1.2. Comunicação Alternativa

No ofício da CEE-DC há o que denominam de “Sugestões de pranchas para comunicação alternativa”. Ao final do documento há anexos com modelos de pranchas de comunicação oriundos do Portal de Comunicação do Curso de Terapia Ocupacional da UFRJ e da Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Tecnologia.

A maioria das pranchas de comunicação estão relacionadas à aspectos de saúde, como: *estou me sentindo bem; com dor na garganta; falta de olfato; dor no rosto; calafrio*, entre outros. Há pranchas relacionadas às sensações: *estou me sentindo ansioso; triste; preocupado; nervoso*, entre outros. Há outras relacionadas ao que o estudante gostaria de fazer e sobre familiares. Todas as pranchas possuem dizeres em língua portuguesa e uma imagem abaixo respectiva ao dizer.

Mas por que a CEE considerou importante trazer esse conceito e recursos para a orientação educativa durante 2020?

A pandemia causou distanciamento entre alunos e escola, consequentemente, a comunicação ficou comprometida visto que a única forma de estabelecer vínculos passou a ser por meio virtual. Um meio que muitos não têm acesso ou facilidade, e com isso, estudantes com fala comprometida poderiam se prejudicar mais ainda caso não utilizassem pranchas de comunicação em casa.

O contato com as famílias pode ser realizado através dos meios de comunicação que a unidade escolar julgar mais apropriado de acordo com as especificidades locais, como telefone, celular, Facebook, Instagram, WhatsApp, dentre outros. Consoante Ofício Circular nº 003/2020/SSP/SME, para dinamizar o acesso virtual ao material produzido pelas escolas, a SME

oferecerá aos docentes da rede duas plataformas de aprendizagem, Moodle e Classroom, que são meios oficiais para disponibilização de materiais aos alunos (CEE-DC, 2020, p. 3).

As aprendizagens que estavam sendo estabelecidas até início de 2020 também foram prejudicadas. Em busca de diminuir esse déficit a CEE indica que a família “utilize uma prancha para comunicação com seu filho, quando ele não for oralizado e caso necessite (...) como forma de recursos de comunicação quando ele sentir a necessidade de expressar qualquer sentimento ou desejo” (CEE-DC, 2020, p. 3).

Geralmente, ao pensarmos sobre a comunicação, logo a atrelamos ao ato de falar, pois por meio dela, costumamos trocar informações, expressar emoções, desejos, preocupações, entre outros¹⁸. No entanto, a comunicação entre as pessoas é algo muito mais abrangente, não se restringindo apenas ao falar e se comunicar verbalmente, há outras formas de interação social que se misturam e se completam (ROCHA, 2014).

Neste sentido, pequenas expressões faciais, gestos ou até mesmo olhares, podem demonstrar sentimentos ou posicionamentos sem que haja a emissão de sons ou a plena utilização da fala. Desta forma, pessoas que por algum motivo estejam impedidas de conversar através da emissão de palavras, não estão necessariamente excluídas das possibilidades de comunicação. Neste contexto, a comunicação alternativa e ampliada (CAA) pode se constituir como possibilidade para a exploração de outras capacidades que o homem tem e pode explorar para se expressar (ROCHA, 2014, p.53).

As primeiras iniciativas de desenvolvimento de estratégias de comunicação alternativa e ampliada¹⁹ datam do começo da década de 1950, quando profissionais e pessoas com impedimentos graves de comunicação passaram a utilizar

¹⁸ Destacamos que um fator fundamental para o desenvolvimento das habilidades de comunicação é a aquisição da linguagem. Segundo Smolka (1995) para Vigotski, debruçado nas ideias marxistas de trabalho como a principal relação que o homem estabelece com o ambiente, levanta questões sobre a natureza das relações que se estabelecem no uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem. “Quando se fala do caráter instrumental da linguagem, pode-se fazer referência à noção de fabricação e/ou de uso de instrumento, no seu aspecto funcional e utilitário. Neste sentido, a linguagem é vista como um “meio” para atingir um fim, o que não distingue esta noção de uma concepção clássica em que a linguagem é vista como meio/veículo de expressão, comunicação, representação” (p.1).

¹⁹ No Brasil, a CAA vem sendo traduzida de diferentes maneiras: comunicação alternativa e aumentativa, comunicação alternativa e suplementar, comunicação alternativa e ampliada ou apenas comunicação alternativa como adotado pelo ofício circular da CEE. De forma a explicitar melhor um dos conceitos, Pelosi (2000) declara que “a comunicação é considerada alternativa quando o indivíduo não apresenta outra forma de comunicação e, considerada ampliada quando o indivíduo possui alguma comunicação, ou essa não é suficiente para suas trocas sociais” (p.35 apud ROCHA, 2014, p.56). Para maior aprofundamento sobre Comunicação alternativa, indicamos a dissertação de mestrado de Maíra Rocha de 2014.

instrumentos alternativos de acordo com as necessidades que tinham, primeiramente, estes recursos eram utilizados por indivíduos com problemas na laringe (ROCHA, 2014).

Atualmente a Comunicação Alternativa (CA) é vista como uma potente forma de comunicação quando a fala não se apresenta de forma inteligível ou quando ela não cumpre seu papel de promover a interação social (WALTER, 2017, p.137). Alunos com deficiência²⁰, principalmente os que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA) geralmente apresentam maiores dificuldades de interação social em relação a outros sem, e, conseqüentemente, são os que mais gozam dos recursos da comunicação alternativa.

A CA tem ganhado a confiança dos professores e familiares, uma vez que os resultados de pesquisas científicas vêm destacando a sua eficácia no processo comunicativo de pessoas com TEA, favorecendo a aquisição de sons significativos, organização da fala e elaboração de sentenças (WALTER, 2017, p.137).

A comunicação alternativa tem grande importância para a prática educativa, além de colaborar para interação social, entre aluno e aluno, entre aluno e professor. A CA também se utiliza de instrumentos e recursos que contribuem para o processo de inclusão através da acessibilidade e quebra de barreiras²¹. Envolvendo o uso de

gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos, fotografias, gravuras, desenhos, linguagem alfabética e ainda objetos reais, miniaturas, voz digitalizada, dentre outros, como meio de efetuar a comunicação face a face de indivíduos incapazes de usar a linguagem oral. Ela é considerada como uma área que se propõe a compensar temporária ou permanentemente a dificuldade do indivíduo em se comunicar (GARCIA; PASSONE, 2008, p.11 apud ROCHA, 2014, p.56).

A CA está associada às tecnologias assistivas que já foram apresentadas de forma sucinta no subcapítulo sobre Educação Especial e Ensino Remoto. Nesse caso, não trataremos de TA nesse momento, visto que são poucas as menções à tecnologia assistiva propriamente dita no ofício circular da CEE. Apenas é presente como fonte de obtenção das pranchas de comunicação alternativa para realização de atividades de comunicação, pedagógicas e de lazer.

²⁰ Pelosi (2000, p.33 apud ROCHA, 2014, p.54) considera que os alunos com deficiência podem apresentar dificuldades na linguagem receptiva (compreensão), na linguagem expressiva (oral e escrita) ou em ambas, e o aluno que não possui habilidades de comunicação eficiente pode ser incapaz de expressar seus sentimentos e preocupações e ter prejudicado seus desenvolvimentos acadêmico e social.

²¹ Discutiremos no próximo capítulo sobre esse importante conceito também presente na Lei Brasileira de Inclusão de 2015.

2.1.3. Atendimento Virtual

Em outro momento a implementadora de políticas inclusivas foi questionada sobre a atuação dos profissionais de AEE durante esse período de isolamento e foi respondido que esse trabalho seria orientado pelo documento presente, pois o mesmo já possui “orientações e sugestões” e “a escola com seus professores tem sempre autonomia para criar seus projetos.”

Há de fato uma preocupação no documento em sugerir e orientar que as atividades implementadas pelos profissionais de AEE sejam autônomas, mas acima de tudo “simples e passível de compreensão virtualmente” de forma a respeitar as especificidades de seus alunos e o momento atípico que todos vivemos.

É importante destacar que o atendimento específico com os estudantes com deficiência não parou por conta do isolamento social. A Coordenadoria se propôs a fazê-lo de forma virtual.

Ressaltamos que reconhecemos quão importante é para todos estar de volta aos nossos valiosos espaços escolares, no atendimento individual e específico aos nossos estudantes, que nunca serão substituídos, porém, enquanto durar o período de medidas emergenciais, podemos continuar atendendo virtualmente com vistas a contemplar as necessidades dos nossos alunos, ampliando nossa rede de apoio, para auxiliar na oferta das atividades e propiciar o desenvolvimento de suas capacidades em escolher, participar e conviver (CEE-DC, 2020, p. 19).

Por fim, a implementadora de políticas inclusivas disse que a preocupação de seu município é em “manter a autonomia das escolas, para que cada escola elabore aquilo que está mais de acordo com sua realidade”. A mesma se mostrou preocupada com a saúde emocional de professores e alunos no retorno às aulas presenciais.

Em suma, é um documento que revela atenção aos processos de desenvolvimento a distância, à utilização de materiais de fácil entendimento e atualização do tema da pandemia para os estudantes, principalmente por apresentar cuidados e atenção com as famílias e alunos. Todavia, destacamos que é um documento essencialmente pensado para realização de tarefas de cunho cotidiano e prático durante o isolamento social, não há menção a conteúdos formais ou acadêmicos.

CAPÍTULO 3: Contexto e questões contemporâneas sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva

3.1. Breve histórico da educação especial

Marcos Mazzota (2011) e Maíra Rocha (2014) apontam que os primeiros registros feitos sobre pessoas com deficiência na história da educação até o século XVIII eram basicamente ligados a misticismo e ocultismo, pouco havia de desenvolvimento e noções realísticas. O desconhecido causava temor e preconceito, e com isso as pessoas eram marginalizadas e ignoradas.

Foi na Europa, principalmente na França, que os primeiros movimentos pelo atendimento educacional aos deficientes aconteceram, e tais medidas educacionais foram se expandindo para Estados Unidos, Canadá e posteriormente ao Brasil (JANNUZZI, 2012; MAZZOTTA, 2011; PLAISANCE, 2015).

Maíra Rocha (2014) traz um levantamento muito pertinente sobre essas ações na Europa do final do século XVIII, que influenciaram muitas práticas em outros países, inclusive no Brasil. A mesma levanta dados sobre a criação de instituições especializadas para o atendimento educacional de surdos e cegos, cujos legados contribuíram para a expansão da área.

No Brasil, as primeiras escolas especiais consideradas iniciativas destinadas especificamente às pessoas com deficiência no país são datadas do período Imperial. Dom Pedro II fundou em 1854 o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e em 1857 fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente conhecido como Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES) (MAZZOTTA, 2011). Estas instituições foram inspiradas na experiência europeia, onde o atual IBC esteve sob direção direta de Benjamin Constant, e o INES sob a direção do mestre francês Ernest (Edouard) Huet. Para os historiadores da educação a criação destas instituições pioneiras, pareceram atos inusitados, considerando-se o contexto da época (MENDES, 2010).

É relevante mencionar que neste período não havia legislação para a Educação de maneira geral; apesar da Constituição Brasileira de 1824 ter estabelecido como compromisso a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e de prever a criação de universidades (DOTA & ALVES, 2007 *apud* ROCHA, 2014, p.12).

A instalação do IBC e INES abriu possibilidade de discussão da educação de pessoas com deficiência, com sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos. Até este período ainda não havia legislação específica para tratar da Educação desses sujeitos.

Jannuzzi (2012) aponta que em 1878 havia cerca de 15.561 escolas primárias, com 175 mil alunos, em 9 milhões de habitantes no país, ou seja, apenas 2% da população era escolarizada. A autora denuncia que nesse período a educação das crianças com deficiência encontrou no país pouca manifestação, “poucas foram as instituições que surgiram e nulo o número de escritos sobre sua educação” (idem, p.7).

Dados mais recentes revelam que há cerca de 45.606.048 de pessoas com deficiência no Brasil, o que equivale a 23,9% da população do país (IBGE, 2012) e o número de matrículas do público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação) em classes comuns ou em classes especiais exclusivas chegou a 1,2 milhão em 2018 (INEP, 2019). Uma das principais diferenças em relação ao ano de 1878 é haver maior preocupação de atualizar e investigar dados relacionados à escolarização de pessoas com deficiência.

Analizando o período colonial, Mendes (2010) conclui que

[...] prevaleceu neste período o descaso do poder público, não apenas em relação à educação de indivíduos com deficiências, mas também quanto à educação popular de modo geral, e que as raras instituições existentes possivelmente foram criadas para o atendimento dos casos mais graves, de maior visibilidade, ao passo que os casos leves eram ainda indiferenciados em função da desescolarização generalizada da população, até então predominantemente rural (p.94-95).

Em 1889, foi proclamada a República no Brasil e com isso, muitos estudiosos que estavam em outros países se sentiram incentivados a voltar ao país. Os médicos foram os primeiros a estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos. Este interesse dos médicos pelas pessoas com deficiências teria maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública²² (MENDES, 2010, p.95).

²² “O higienismo constituiu-se num forte movimento, ao longo do século XIX e início do século XX, de orientação positivista, formado por médicos que buscavam influenciar o Estado para obter investimentos e intervir não só na regulamentação de assuntos relacionados especificamente à área de saúde, mas também no ordenamento de muitas outras esferas da vida social” (BOARINI, 2003, apud MENDES, 2010, p.95).

A Educação Especial se constitui originalmente a partir de um modelo médico ou clínico. Embora esta abordagem seja hoje bastante criticada, é preciso resgatar que os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência que se encontravam misturados na população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou de idade, principalmente no caso da deficiência intelectual [...] (GLAT; BLANCO, 2009, p.19).

Avila (2015) comenta sobre a importante participação de Lev Vygotsky²³ na construção da Educação Especial. As pessoas com deficiência eram segregadas na sociedade e as mesmas também eram direcionadas principalmente à Escolas/Classes Especiais, e Vygotsky tinha uma forte crítica à influência médica nessas escolas.

Os pressupostos de Vygotsky, apesar de formulados na década de 30 são atuais e coincidem com muitos dos objetivos da escola inclusiva. “Implicam o enriquecimento do ambiente de aprendizagem, dos recursos e meios a serem utilizados e não em uma educação empobrecida, como era comum se encontrar em escolas especiais” (COSTA, 2006, p.235).

Sua crítica era devido a esses espaços “escolares” terem sido pensados sob uma visão única médica e não tinham nenhuma ou pouca pedagogia, ou seja, a escola especial tinha uma prática pensada em atividades artificiais, produzindo desinteresse dos alunos e classes de silêncio (COSTA, 2006, p.16). Além dessa questão, havia também uma classificação segregacionista dentro do espaço escolar, sob orientação desses médicos-escolares:

Acreditava-se que estes profissionais deveriam classificar os anormais pela simples inspeção. E seriam os anormais escolares e não os patológicos ou sociais (...). Assim, temos a seleção dentro da escola separando os anormais (...) ficou afeita a parâmetros do bom escolar (tímidos, insofridos ou indisciplinados, preguiçosos ou desatentos, retardados por diferentes causas) (JANNUZZI, 2012, p. 35).

O estabelecimento da Educação como competência do Estado, veio com a Constituição de 1934 e foi confirmado também pela Constituição instituída em 1937.

²³ Para Vygotsky, “a educação do aluno com necessidades educativas pressuporia (...) a passagem de uma pedagogia terapêutica, que se centra nos déficits dos alunos, para uma pedagogia (...) que visa ao desenvolvimento do aluno, que investe nas suas possibilidades. Assim sendo, em vez de se centrar a atenção na noção de déficit ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento, a atenção é focalizada nas formas como o ambiente social e cultural podem mediar relações significativas entre as pessoas com necessidades educativas especiais e o meio, de modo que elas tenham acesso ao conhecimento e à cultura.” (COSTA, 2006, p. 235).

No entanto, o reconhecimento da Educação como um direito universal, só aconteceu no texto da Constituição Federativa de 1946 (ROCHA, 2014).

Atribuídos às concepções médicas, o governo muitas vezes se absteve de significar a educação dessas pessoas. Seja de cunho federal, estadual ou municipal, por muito tempo não houve políticas públicas efetivas nessa área. E com isso muitas famílias e iniciativas privadas tomaram decisões para desenvolver esses sujeitos. Ou pelo menos, assisti-los, como é o caso das instituições filantrópicas e assistencialistas.

De acordo com a estrutura capitalista da sociedade que se estabelecia fortemente no Brasil, antes e depois da segunda guerra mundial, dando início a visão liberal, as iniciativas privadas e/ou filantrópicas foram amplamente desenvolvidas, em grande parte pela falta de compromisso do Estado de implementação, principalmente da educação (AVILA, 2015, p.19).

Com o fim da cobrança de impostos às instituições, legislado pela Constituição de 1934, é criado em 1954 a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro. O interesse principal desta APAE, e posteriormente de outras APAEs²⁴ destinadas desta, é de promover bem-estar e ajustamento social, atender as pessoas com deficiência em todas as idades e etapas da vida e em todos os espaços sociais que ocupam, com o objetivo de suprir as necessidades que não eram providas pelo ensino comum regular (REBELO; PEREIRA, 2018, p.2).

Iniciativas do Estado brasileiro com a educação das pessoas com deficiência só tiveram início no final da década de 1950, na forma de Campanhas. Essas campanhas tinham a pretensão de atender todo o território nacional e faziam parte de um movimento que se “consubstanciou nas chamadas Campanhas Nacionais que pretendiam dar encaminhamento às grandes questões sociais como a alfabetização e as endemias” (BUENO, 2004 apud RAFANTES, 2015, p.3).

Porém, Rafantes (2015) pontua que as Campanhas não representaram mudanças significativas no contexto da educação de pessoas com deficiências, pois ratificou o modelo de ação existente: atendimento restrito, que se processava nas capitais e em algumas poucas cidades brasileiras, por iniciativa privada, contando com a subvenção pública (p.14).

²⁴ As APAES são um importante movimento constituído como “uma rede de promoção e defesa de direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltipla, que hoje conta com mais de 350 mil pessoas com estes tipos de deficiência, organizadas em 2.178 unidades presentes em todo o território nacional.” (APAE GUARAPARI, 2019).

Mendes (2010) destaca que no fim da ditadura militar (1964-1985) e advento da Abertura Política (processo de redemocratização ocorrido no Brasil de 1974 a 1985), novas iniciativas surgiram no panorama político da educação especial brasileira, dentre elas: a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) em 1985. O CENESP assumiu o compromisso de dar suporte e inspecionar a abertura de classes e escolas especiais no território brasileiro, as mesmas podendo ser públicas ou privadas (SOUZA; PLETSCHE; BATISTA, 2019).

A educação especial foi estabelecida como uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultural (1972-1974) e foi neste contexto que surgiu em junho de 1973, o Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), junto ao Ministério de Educação; que iria se constituir no primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de educação especial (p.100).

Em 1988 temos a implementação da nossa Constituição Federal Brasileira. Conjunto de normas jurídicas que ocupa o topo da hierarquia legislativa, esta tem vistas à democratização da educação brasileira, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

É notório a preocupação com a educação de todas as pessoas em um espaço comum e não discriminatório, pois no inciso III do artigo 208 é garantido como dever do Estado “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

A trajetória da Educação Especial não pode ser esquecida. Foi um caminho árduo, e sua história continua sendo contada e traçada nas escolas a partir de cada estudante com deficiência matriculado. Que suas singularidades não sejam postas como empecilho e sim, que removamos os empecilhos da frente deles, para que a História da Educação Especial continue e prevaleça.

3.2. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva

[...] pensar sobre o papel da Educação Especial na pesquisa e nos processos de escolarização de pessoas com deficiências é importante para compreender como esta tem se constituído ao longo da história no Brasil, a partir das contradições e das disputas envolvendo diferentes atores sociais, interesses e projetos de educação (PLETSCH, 2020, p.58).

Para Pletsch (2020), passamos por diferentes concepções da Educação Especial, que iam do “entendimento da deficiência, como um *déficit* individual, à análise a partir dos apoios oferecidos para estas pessoas e, atualmente, chegamos à

noção de que a deficiência deve ser analisada com base no modelo social e de direitos” (p.58).

Devemos perceber a deficiência como uma questão de justiça, assim, ampliamos “o debate sobre as possibilidades destas pessoas, a partir das condições de acessibilidade oferecidas pela sociedade” (p.58). Muitos, ainda hoje, se preocupam mais com as características da deficiência do que com o contexto social e as condições de existência dessas pessoas.

De acordo com os pressupostos da perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotski²⁵ (CAMPOS, 2016) influenciada pelo materialismo histórico de Karl Marx e Friederich Engels, nos auxiliam a compreender o sujeito como um ser constituído nas relações com os outros, histórica e culturalmente (p.42). Para o autor, as pessoas com deficiência também são capazes de desenvolver-se e constituir-se enquanto seres culturais assim como as sem deficiência.

O pensamento de Vygotski sugere que o desenvolvimento da pessoa com deficiência e da pessoa sem deficiência ocorre da mesma forma, pois suas mentes são formadas socialmente. Vygotski (1989 apud CAMPOS, 2016, p.42) nos esclarece que: “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”.

O conceito de desenvolvimento humano²⁶ para Vygotski é visto como um processo ininterrupto durante toda a vida do sujeito. Um processo construído a partir “da interação dialética entre os fatores internos e os fatores socioculturais e, principalmente, um processo que não compreende uma linearidade ou acúmulo de habilidade” (CAMPOS, 2016, p.42-43).

O autor amplia a abordagem educacional no seguinte sentido:

²⁵ Aqui, não pretendemos aprofundar os conceitos que a perspectiva histórico-cultural levanta. Indicamos a obra “Fundamentos de Defectologia” de Lev Vygotski, disponível em: [https://www.unioeste.br/portal/arquivos/proex/pee/livros/Fundamentos de Defectologia.pdf](https://www.unioeste.br/portal/arquivos/proex/pee/livros/Fundamentos%20de%20Defectologia.pdf). Acesso em 22 jun. 2022.

²⁶ Para o autor, o desenvolvimento humano pode ser definido como sendo: “um processo complexo, caracterizado pela periodicidade, desigualdade, no desenvolvimento das diferentes metamorfoses ou transformações qualitativas de uma forma em outra, embeijamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que as crianças encontram (VYGOSTSKI, 1997, p.84 apud CAMPOS, 2016, p.43).

“é extremamente importante descartar as restrições que limitam nossa visão mental... É importante que a educação tenha o objetivo de realizar plenamente o potencial social e considere isso um objetivo real e definido. A educação não deve nutrir o pensamento de que uma criança comprometida [ou uma criança entendida como estando em um caminho de desenvolvimento extra normativo em qualquer área] está fadada à inferioridade social” (VYGOTSKI, 1993, p. 63 apud STETSENKO; SELAU, 2018, p.315).

Vygotski propõe uma reeducação das pessoas sem deficiência diante das diferenças. Em que aquelas devem mudar suas atitudes, suas visões e comportamentos e não o contrário. A sociedade deve ser justa, democrática e, por que não dizer, amorosa²⁷ para/com todas as pessoas historicamente marginalizadas. Socializar e incluir plenamente todas as pessoas para participar das práticas socioculturais de suas comunidades, em vez de consertar quaisquer “defeitos” atribuídos a elas, era o principal objetivo da “nova pedagogia social” delineada por Vygotsky (STETSENKO; SELAU, 2018, p.316).

A importância de se pensar a escolarização das pessoas com deficiência é uma questão política, social e principalmente, de justiça. Vimos que foi negado por muitos anos a educação como direito para essas pessoas (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012; ROCHA, 2014). Em pesquisa de Campos (2016) foi possível depreender que a baixa expectativa sobre a escolarização desses sujeitos (principalmente dos com deficiência intelectual) continua presente nas concepções docentes, assim como em décadas anteriores.

Igualmente ficou evidenciado que ideias de preconceito e pouco conhecimento continuam legitimando práticas de segregação, socialização e impedindo a instauração de um trabalho intencional, propositivo, direcionado à aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos (CAMPOS, 2016, p.107).

Contemporaneamente, a inclusão ainda é questionada. Alguns professores consideram que nem todos os estudantes com deficiência devem frequentar espaços de ensino comum regular, principalmente aqueles considerados “severos”²⁸. Às pessoas sem deficiência não lhes é negado o acesso e permanência em qualquer espaço escolar, mas para as pessoas com deficiência ainda é pensado espaços de

²⁷ Começar por sempre pensar no amor como uma ação, em vez de um sentimento, é uma forma de fazer com que qualquer um que use a palavra dessa maneira automaticamente assuma responsabilidade e comprometimento (bell hooks, 2001, p.13, tradução nossa).

²⁸ “Na prática, nos discursos escolares, é possível identificar, ainda hoje, propostas homogêneas, que rejeitam a ideia de que os professores sejam capazes de trabalhar com a diversidade de alunos presentes nas salas de aula, ou que continuam privilegiando a educação, especialmente daqueles com deficiências mais severas, em espaços segregados” (PLETSCH, 2020, p.61).

segregação, às vezes dentro da própria escola regular²⁹ ou escolas especiais³⁰. Esse “espaço escolar” (entre aspas porque escola em sua essência deve ser um espaço de aprendizagem equitativa³¹ para todos), seria reservado, na maioria das vezes, para

desenvolver habilidades básicas para a vida diária, particularmente em se tratando de sujeitos com deficiência intelectual [...] em que a escola é, muitas vezes, vista apenas como mero espaço de socialização, e não como promotora de ações educativas, que favoreçam a aprendizagem de conhecimentos científicos (PLETSCH, 2020, p.61).

Para a autora (2020) é preciso pensar a Educação Especial a partir das políticas de educação inclusiva, considerando não apenas o modelo social de deficiência, mas o conjunto dos direitos humanos. Ou seja, entendê-la como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades educacionais oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, 1996, 2008), e também, considerá-la como área de produção de conhecimento interdisciplinar sobre aprendizagem significativa para pessoas com alguma deficiência (PLETSCH, 2020, p.66).

A Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva, permite e estimula o que Pletsch propõe. A educação inclusiva, segundo a Declaração de Salamanca (1994), segue o conceito de “escola para todos”, em uma perspectiva que procura incluir todos os estudantes que vêm sendo historicamente marginalizados:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (p. 3).

²⁹ “Há também a “inclusão no papel”, quando escolas matriculam alunos com deficiências em turmas comuns, mas estes frequentam apenas as salas de recursos multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou ficam na sala, realizando atividades totalmente diferentes daquelas propostas para a turma. (PLETSCH, 2015; ROCHA, 2019 apud PLETSCH, 2020, p.61).

³⁰ “A educação especial foi estabelecida sobre a cultura da separação, considerando certas crianças como ineducáveis, tendo, portanto, de frequentar instituições separadas” (PLAISANCE, 2015, p.237). Essa ideia de várias décadas atrás ainda está presente em muitos discursos e práticas de docentes e pesquisadores no século XXI.

³¹ O conceito de equidade é diferente de igualdade. A distribuição *igualitária* pode ser justa, mas alguém ainda pode ter alguma posição em desvantagem, já na *equidade* há uma redistribuição em que todos tenham a mesma vantagem. Esta é uma ideia mais justa que visa mais respeito às diferenças. “[...] o princípio de equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional” (JANNUZZI, 2012, p. 162).

Como forma de superar a exclusão, confrontar práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las (NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019), a educação inclusiva se apresenta não como uma área de pesquisa, e sim como uma política pública que deve ser analisada à luz de sua criação em diálogo com as diversas variáveis sociais e educacionais (PLETSCH, 2020). Em outras palavras, é não pensar que a educação inclusiva deve perpetuar-se de forma homogênea, e sim de forma diferenciada respeitando cada contexto no qual está sendo inserida.

Todos beneficiam-se de uma escolarização significativa se todos estiverem inseridos dentro de um espaço escolar comum e com bons professores que podem ensinar qualquer estudante (MENDES, 2017).

É importante salientar que o termo “educação inclusiva” difere-se do termo “inclusão educacional”. Mendes (2017) destaca que

[...] o termo “educação inclusiva” não pode ser reduzido ao significado de educação escolar da população-alvo da Educação Especial ou escolarização desse público em classe comum, pois a população a que esse conceito se refere é muito mais ampla. O termo “inclusão educacional”, por outro lado, é também muito genérico, visto que o fenômeno educativo acontece em vários contextos, tais como na família, na escola, na igreja, na comunidade, no trabalho, na comunidade. Assim, por sua generalidade, o termo “inclusão educacional” pode não descrever o que está em jogo quando se fala em escolarização de estudantes do PAEE nas classes comuns das escolas regulares (p.64).

Para Prieto (2006, p. 8), por exemplo, a educação inclusiva

[...] se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

A Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) entende a educação inclusiva como um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Essa Política também objetiva e entende como inclusão escolar o

acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e

informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

O termo “inclusão escolar” nos remete à questão da escola, que é justamente o aspecto central do movimento que hoje se observa no tocante à escolarização de estudantes da Educação Especial, e deve ser adotado quando se refere à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares (MENDES, 2017, p.64-65).

O termo “inclusão escolar”, por definição, pode referir-se tanto ao ato quanto ao efeito de incluir. Nesse sentido, ele pode assumir tanto a ação de matricular quanto a mera inserção física ou a colocação do aluno na classe comum da escola regular, bem como se definir também em função do produto da escolarização em longo prazo, que seriam a inserção social futura, o desenvolvimento pessoal e a conquista da cidadania (MENDES, 2017, p.66).

Por ainda termos uma educação marcada pela exclusão e segregação, se faz necessário impor o termo inclusão, principalmente em sua prática. A educação inclusiva traz consigo uma mudança dos valores da educação tradicional, o que implica desenvolver novas políticas e reestruturação da educação (NETO; *et al.* 2018, p. 82). Para Vygotsky, a educação tradicional é “envenenada pelas implicações da enfermidade e da fraqueza” (1993, p.64 apud STETSENKO; SELAU, 2018, p.316). Ele questiona retoricamente

“[...]que horizontes se abrirão aos pedagogos, quando eles reconhecerem que um defeito não é apenas uma desvantagem, um déficit ou uma fraqueza, mas também uma vantagem, uma fonte de força e capacidades, que ele tem significância positiva!” (p. 56 apud STETSENKO; SELAU, 2018, p.316).

3.3. Perspectivas políticas e problematizações

A educação inclusiva é comumente associada às necessidades das pessoas com deficiência e à relação entre educação especial e sua modalidade regular. Desde 1990, a luta das pessoas com deficiência moldou a perspectiva mundial sobre inclusão na educação. Durante esse período histórico, o Brasil tornou-se signatário de documentos oriundos de reuniões internacionais como a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) que preconiza a “educação para todos”, Nova Delhi (UNESCO, 1993), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que destaca a educação de pessoas com deficiências no ensino regular, entre outros. Tais iniciativas levam ao reconhecimento do direito à educação inclusiva no artigo 24 do Decreto nº6949 que promulga a 1ª Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) da ONU (BRASIL, 2009a).

No Brasil, embora iniciadas a partir da década de 1990, as políticas inclusivas incorporaram-se mais substancialmente nas legislações educacionais com o governo Lula (2003-2010). Neste período foram elaboradas inúmeras diretrizes para formulação de políticas públicas baseadas, sobretudo, em documentos internacionais como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (Declaração das Nações Unidas), documento fundador dos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), do Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), da Resolução 4 que estabelece as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009b). Já a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) é destinada a assegurar o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Procurar refletir e considerar legislações e ações governamentais é elemento importante, porque vai estabelecer normas nacionais de funcionamento escolar (JANNUZZI, 2012). Por outro lado, num país como o nosso, com grande vastidão do território, cerca de 8.547.403 km², com 211,8 milhões de habitantes em 2020 (NOTÍCIAS IBGE, 2020), sendo 11 milhões de analfabetos segundo dados do IBGE de 2020 (AGÊNCIA BRASIL, 2020), é importante considerar a tênue participação democrática, em que é reduzido o número dos que participam ativamente na sua elaboração, “expressando mais o nível desejado por alguns grupos, mas nem sempre executado e expresso pela maioria dos habitantes” (JANNUZZI, 2012, p.122).

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo é o primeiro tratado internacional sobre direitos humanos do século XXI aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

Um dos principais marcos da Convenção é que, anteriormente, o modelo biomédico de cuidados da pessoa com deficiência delimitava o discurso às lesões e a patologia do indivíduo era considerada mais importante que o próprio indivíduo. Além de não mais repercutir o capacitismo, ou seja, não mais indicar que pessoas com deficiência não têm como desenvolver seu potencial por causa do *infortúnio corpo lesionado*, a Convenção mudou o paradigma.

A Convenção aponta para a sociedade as falhas atitudinais, estruturais e culturais que criam barreiras que não permitem às pessoas com deficiência desenvolverem suas capacidades plenas e reivindicarem seus direitos (LÔBO, 2016). Dessa forma, os países signatários da Convenção reconhecem

as valiosas contribuições existentes e potenciais das pessoas com deficiência ao bem-estar comum e à diversidade de suas comunidades, e que a promoção do pleno exercício, pelas pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e liberdades fundamentais e de sua plena participação na sociedade resultará no fortalecimento de seu senso de pertencimento à sociedade e no significativo avanço do desenvolvimento humano, social e econômico da sociedade, bem como na erradicação da pobreza (BRASIL, 2009).

Com a Declaração das Nações Unidas também ficou decidido que o termo correto utilizado seria “pessoas com deficiência” (GUEDES, 2012), uma forma de não esconder ou camuflar a deficiência, de valorizar e não discriminar as diferenças e necessidades decorrentes das deficiências das pessoas. A referência à história das denominações e das representações é fundamental, pois permite perceber o desgaste das palavras que já foram utilizadas e que se tornaram pejorativas, como *anormal, retardado, débil, incapaz, ineducável...* (PLAISANCE, 2015, p.231).

Tal Convenção também marcou a Carta Magna. A partir de seus princípios inclusivos a Convenção Internacional influenciou modificações na Constituição Federal de 1998. Pela primeira vez, em uma constituição brasileira, vem expresso o princípio da prevalência dos direitos humanos, trazendo assim uma nova visão em relação a todos os cidadãos, em especial, aos deficientes em geral (GUEDES, 2012).

A Constituição respalda os que propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência quando elege como fundamentos da República a cidadania e dignidade humana, além de garantir o direito de todos à educação, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (MANTOAN, 2015, p.38). A partir da Constituição de 1988, a política educacional brasileira começou a priorizar a escolarização dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

A Declaração da ONU tem como princípio proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência, tornando os países signatários, como o Brasil, responsáveis em assegurar e proteger os direitos humanos das pessoas com

qualquer deficiência. Dentre outras providências, visou mudanças mais significativas na estrutura e no funcionamento da Educação dirigida para pessoas com deficiências (ROCHA, 2014, p.22).

O Estado reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação, e de forma a efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, o mesmo assegurará sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, 2009a). Os Estados Partes assegurarão que

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009a).

Esta Convenção constitui o primeiro instrumento jurídico internacional que expressamente garante a defesa dos direitos e a proteção das pessoas com deficiência.

Ao conceitualizar a deficiência como uma questão de direitos fundamentais, a comunidade internacional compromete-se a respeitar a dignidade, a não discriminação, a participação e inclusão, a igualdade de oportunidades e a acessibilidade das pessoas com deficiência. A Convenção deixa claro que esse é um compromisso de todos, não só dos Estados, mas também da sociedade civil, das organizações internacionais e mesmo das entidades supranacionais, o primeiro caso nos tratados internacionais! (GUEDES, 2012, p.91).

A Convenção de 2009 que já vinha sendo homologada desde 2007 e teve grande influência sobre outro marco político: na implementação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEE) de 2008 que visa construir uma educação de qualidade para todos os estudantes (BRASIL, 2008).

Para Neves, Rahme e Ferreira (2019) o texto da Política de 2008 assinala importantes demandas para o processo de uma educação inclusiva. As autoras destacam que a eliminação da exclusão é garantida por meio de uma educação de qualidade para todos num espaço comum e diverso.

O texto ainda assinala que este processo demanda: práticas orientadas pela igualdade e diferença como valores indissociáveis capazes de promover a superação da lógica da exclusão; de confrontar práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las; de atender às necessidades específicas de todos os alunos e alunas (p.7).

Mantoan (2015, p.46) acredita que a PNEE de 2008 impulsionou “[...] o avanço da inclusão escolar, traduzido na expansão das matrículas de pessoas com deficiência nas classes comuns e na redução das matrículas dessa população nas classes e escolas especiais”.

A inclusão é um processo que envolve muitos aspectos, não só quantidade de matrícula, como também acesso, permanência e pleno desenvolvimento escolar de cada estudante matriculado. Entretanto, apesar de a escola garantir o acesso, não tem garantido a superação da exclusão e a democratização das condições de ensino, o que significa favorecer o acesso ao conhecimento e aproveitamento acadêmico (FANTACINI; DIAS, 2015, p.58).

Tal Política propõe a escolarização em tempo integral em classe comum, acrescido do atendimento educacional especializado (AEE) em um espaço separado, que são as salas de recursos multifuncionais (SRM), ou nos centros de atendimento educacional especializado (CAEE), que concentram os recursos especializados (MENDES, 2017). “Entretanto, todos esses suportes são extraclasse, e a política não especifica os suportes aos alunos, quando estes se encontram na classe comum” (p.76). Mendes (2017) questiona: temos, de fato, uma política de inclusão escolar apenas por que seus propositores têm boas intenções ou por que eles têm um discurso inclusivo?

A Política de 2008 visa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na rede regular/comum de ensino. E um dos meios que a PNEE-2008 visa garantir esses direitos é através do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O reconhecimento oficial de um profissional, que seria hoje o “professor de AEE”, se contextualiza na segunda metade do século XIX, voltado para as pessoas com deficiência (NEVES, RAHME, FERREIRA, 2019). Sua institucionalização evidenciava-se primeiramente para um número restrito de cegos e, posteriormente, também para alguns surdos (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012). Atualmente, tal profissional trabalha na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no contraturno do

ensino regular/comum (paralelamente à sala de aula) e este deve ser especialista em Educação Especial (SOUZA, PLETSCHE, 2015).

Visando praticar as políticas públicas inclusivas, o AEE junto as SRM procuram oferecer serviços e recursos pedagógicos que eliminem a discriminação e a segregação, superando o modelo exclusivo de escolas e classes especiais.

[...] disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Cabe ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico [...] bem como, do professor para atuar no AEE (BRASIL, 2005 *apud* SOUZA; PLETSCHE, 2015, p.141).

Outro ponto de destaque, que Mendes (2017) muito bem salienta, é que a política de Educação Especial requer revisão no conceito de AEE,

de modo a sair de uma visão simplista de uma proposta de serviço de apoio tamanho único (extraclasse, contraturno e de curta duração) para um conjunto de apoios diversificados necessários para responder às diferentes demandas da escolarização de alunos PAEE nas escolas comuns (p.81).

Por fim, destacamos a lei nº 13.146 que institui a Lei Brasileira de Inclusão - LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. O processo de estabelecimento da agenda³² desta importante política pública de instrumento jurídico e social não foi coeso e harmônico entre os diversos participantes. Pelo contrário, a arena política no Congresso Nacional foi repleta de discussões e tramitações importantes para a consolidação participativa do Estatuto.

Desde sua proposição originária até a sanção presidencial foram necessários 15 anos de disputas e diálogos entre os movimentos sociais tradicionais mais favoráveis ao discurso da tutela e modelo biomédico e os movimentos sociais ligados aos direitos humanos e modelo social. Além desses dois segmentos sociais, participaram ativamente da arena política de decisão parlamentares, membros de governo, instituições e cidadãos influentes no tema (LÔBO, 2016, p.39).

2000 foi uma data marcante para esse processo, visto que nesse ano o deputado federal Paulo Paim propôs o Projeto de Lei nº 3.638 em 9 de outubro de 2000 que institui o Estatuto do Portador de Necessidades Especiais e dá outras providências. Essa é a primeira manifestação institucional do que hoje conhecemos como Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Ambiguamente a esse importante ato normativo, os movimentos das pessoas com deficiência foram radicalmente contrários ao estatuto. A grande resistência dos movimentos sociais das pessoas com deficiência se deu por muitos acreditarem que não era necessária uma nova lei para efetivar os

³² “Uma agenda governamental é uma lista de temas que são alvo de atenção por parte das autoridades em um dado momento” (KINGDON, 1995, p. 224 *apud* LÔBO, 2016, p.39).

direitos das pessoas com deficiência, mas sim que as leis existentes fossem efetivamente respeitadas (LÔBO, 2016, p.40).

Alguns grupos e pessoas com deficiência consideravam um estatuto destinado especificamente para pessoas com deficiência uma ideia segregativa, uma lei que não seria inclusiva. Além disso, a primeira proposta do estatuto promoveu mais a tutela e assistencialismo do que a garantia de direitos.

Outro motivo para o longo período de gestação da Lei foi a espera pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Os movimentos sociais queriam que a lei esperasse a Convenção para que sua redação entrasse em consonância com as deliberações internacionais do tratado (LÔBO, 2016).

Analizando essa ideia, a Convenção atuou de diversas formas no processo de tramitação da lei. Anterior ao tratado havia uma resistência a essa agenda política que praticamente arquivou a pauta. Após a ratificação da Convenção, o processo foi retomado culminando na sanção em 2015. Ponderando esse processo junto com a teoria, no Brasil, a Convenção atuou como uma janela política para a conexão dos fluxos problema (necessidade de uma lei), política (negociação do tema suprapartidário) e política pública (a Lei Brasileira de Inclusão que garante e promove os direitos das pessoas com deficiência) (LÔBO, 2016, p.47-48).

Portanto, ao analisarmos as políticas públicas, é necessário compreender anteriormente que as mesmas estão inseridas em um espaço-tempo, que cada uma possui seu próprio contexto, interesse e influência. Stephen Ball, um dos mais eminentes pesquisadores da área de política educacional da atualidade, alerta para o fato de que “as políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas”, em entrevista com Mainardes e Marcondes (2009, p.307).

Todavia, por outro lado, reconhecia-se que “mesmo com existência de muitos documentos legais como portarias, decretos e deliberações, havia um brado entre familiares e educadores por um documento que formalizasse as práticas da inclusão educacional” (SERRA, 2017, p.28). Por exemplo, esta lei permitiu a entrada de um novo personagem para configurar a educação inclusiva e que muito agradou as famílias de estudantes com deficiência: o mediador escolar ³³.

³³ “A nomenclatura da função “mediador” pode variar de município para município e existe uma variação extensa quando analisamos o perfil profissional, bem como a experiência e a formação de cada um dos mediadores” SERRA, 2017, p.28). Na LBI há menção de um *profissional de apoio escolar*, uma pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015). No município do Rio de Janeiro há um profissional com essa nomenclatura que é concursado e exerce essas funções

A LBI é uma das legislações existentes mais avançadas acerca dos direitos e liberdades fundamentais para pessoas com deficiência. De início, a Lei define diversos aspectos essenciais para garantir os direitos das pessoas com deficiência, dentre todos, destacamos aqueles que condizem com a atual pesquisa:

I - **acessibilidade**: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, **informação e comunicação**, inclusive seus **sistemas e tecnologias**, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

III - **tecnologia assistiva** ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - **barreiras**: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros classificadas em:

d) **barreiras nas comunicações** e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

f) **barreiras tecnológicas**: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Os principais conceitos destacados têm a ver com acessibilidade, barreiras e tecnologia. Esses três aspectos são muito difundidos em nossa pesquisa por conta do ano de 2020 acometido pela pandemia que impossibilitou a comunicação pessoal e foi priorizado o contato via tecnologias de informação e comunicação (TICs)³⁴.

[...] nos documentos nacionais, não distantes dos internacionais, as principais estratégias para a eliminação das barreiras e construção de um sistema educacional inclusivo estão atreladas à distribuição e ao uso das tecnologias de informação e comunicação (Tics), sob a forma de tecnologia assistiva (TA) (PLETSH; SOUZA, 2017, p.50).

Trazendo essas questões para a realidade pesquisada, antecipamos que acerca do trabalho remoto das profissionais com estudantes da educação especial

prescritas na Lei, mas também há um *programa de estágio de mediação* que costuma contratar por até dois anos letivos estudantes de graduação de licenciaturas diversas (prioridade sendo Pedagogia e Psicologia) que exercem a função de auxiliar as aprendizagens dos alunos com deficiência dentro da sala de aula. Normalmente, são pessoas que ficam sentadas ao lado desse aluno monitorando seu comportamento. “Muitas vezes os estagiários-mediadores assumem a responsabilidade de assessorar vários alunos simultaneamente, fazendo com que o trabalho fique fragmentado” (SERRA, 2017, p.31).

³⁴ Tecnologias da informação e comunicação se referem ao papel da comunicação na tecnologia da informação. Entende-se que TICs são todos os meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação, o que inclui o hardware de computadores, rede e telemóveis.

utilizando apenas esse tipo de comunicação virtual gerou impasses e um desses foi a dificuldade de iniciar e estabelecer vínculo com famílias que não possuíam um aparelho celular e/ou não tinha um bom plano de internet que permitisse escolarização online de seus filhos. Ou seja, a acessibilidade (possibilidade de aprendizagens) faltou porque houve uma barreira (tecnológica) que dificultou o vínculo e conseqüentemente a escolarização de estudantes com deficiência. Comentaremos mais detalhadamente ao longo da dissertação sobre essa difícil relação entre escola-estudante-tecnologia durante o ano de 2020.

A inclusão vem também como um meio de superar a injustiça social e uma das formas a qual ela é aplicada nos últimos tempos é através de tecnologias, principalmente, as assistivas (já comentadas no primeiro capítulo). Segundo Jannuzzi (2012) “a não socialização de conhecimentos científicos e tecnológicos a todas as camadas sociais com a restrição de seus benefícios são fatores que tornam cada vez mais dolorosa a nossa injustiça social” (p.160).

Sem acessibilidade, “a efetiva e real inclusão dessa parcela da população, com autonomia, independência, segurança e dignidade, não se tornará real” (SEHNEM; PAVÃO, 2019, p.4). Com acesso a softwares leitores de tela, aparelhos auditivos, impressoras braille, entre outros, é possível promover espaços e serviços em que a acessibilidade e a tecnologia assistiva estarão adequados e sincronizados, e poucas ou nenhuma serão as limitações para o ir e vir de todos. Dessa forma, com acesso a instrumentos que auxiliam na vida autônoma de pessoas com deficiência, algumas barreiras serão eliminadas.

A Lei Brasileira de Inclusão também se propõe a pontuar como dever ser o ensino em salas inclusivas, sugerindo, entre outras ações, a construção de um projeto pedagógico no qual os serviços e as adaptações razoáveis, necessárias para atender as características dos estudantes com deficiência, garantam o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade (inciso III) ou a adoção de medidas individualizadas e coletivas em que se maximizem o seu desenvolvimento e favoreçam a participação e o aprendizado do estudante com deficiência (inciso V).

3.3.1. A perspectiva de avaliação educacional na LBI

O artigo 30 da LBI trata dos processos seletivos de ingresso e permanência em instituições de ensino superior. Neste, são abordadas as seguintes medidas relacionadas à avaliação educacional:

- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2015).

Percebemos que apenas nesse artigo é tratado sobre avaliação educacional para pessoas com deficiência. São direcionadas apenas à instituição superior e não há menção sobre avaliação na Educação Básica.

A Lei também utiliza o termo *adaptações razoáveis*, significando

adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2015).

Ou seja, como uma prova com letras e imagens ampliadas ou em Braille ou uma prova vídeo-gravada traduzida para a Língua de Sinais (ZERBATO; MENDES, 2018). Adaptação de um instrumento avaliativo nesses termos muitas vezes não é pensar e elaborar uma avaliação respeitando as necessidades educacionais da pessoa.

Vejamos, a LBI propõe que um sistema educacional inclusivo assegure um aprendizado ao longo da vida, e este sistema deve garantir que as pessoas com deficiência alcancem o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (artigo 27). Entendemos que esse desenvolvimento só é possível de ser alcançado com um processo de ensino e aprendizagem significativo para todos.

Garantir o acesso ao conhecimento e constituir práticas efetivas de emancipação na escola é possível com avaliações de aprendizagens elaboradas a partir de uma perspectiva inclusiva.

Avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva inclusiva refere-se a um conjunto de práticas que ocorrem processualmente e de modo diversificado, levando em consideração o desenvolvimento do sujeito avaliado (OLIVEIRA; SILVA SANTOS; SANTOS, 2020, p.2).

A avaliação das aprendizagens, segundo Claudia Fernandes (2014), está intimamente relacionada ao papel social da escola. A autora destaca que a escola é um espaço para entrarmos em contato com os muitos e diferentes conhecimentos. Sendo um espaço de aprendizagens, é na escola que se torna possível conviver e aprender com diferentes indivíduos e de formas diversas “para ver o mundo que nos cerca com o olhar mais crítico, mais reflexivo” (p. 116).

Andrea Tubbs (2020) salienta que a “avaliação das aprendizagens assume uma dimensão que se coaduna com uma escola de múltiplos saberes. É uma avaliação que se caracteriza por processos e que reorienta a prática docente” (p.63). No entanto, o modelo vigente de avaliação é fundado em um conhecimento classificatório, seletivo, visando a quantificação e divisão, com isso, organizado hierarquicamente e distribuído por séries ou anos.

Utilizar tecnologias assistivas como impressora braile para impressão ou prova vídeo-gravada traduzida para a Língua de Sinais são muito pertinentes na acessibilidade ao instrumento avaliativo. Porém, só visar a tecnologia assistiva como única adaptação para uma atividade ou avaliação não é tão eficaz no desenvolvimento de escolarização desses estudantes. Acreditamos que para haver aprendizagem e desenvolvimento no processo de escolarização dos alunos com deficiência, a formação e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores devem ser baseados em oportunizar um ensino de qualidade, com estímulos e recursos adequados, propiciando a esses alunos o desenvolvimento pleno (CAMPOS, 2016, p.49).

É necessário haver adequação da proposta avaliativa, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de forma mais justa e aprimorada para avaliar o progresso de todos os estudantes (ZERBATO; MENDES, 2018, p.150).

Porém, a compreensão de que a avaliação é um processo e não uma medida ou um produto ainda precisa ser construída, pois, a ideia de avalia-se para aprender ainda está em construção no fazer docente e consequentemente, na comunidade escolar como um todo (FERNANDES, 2014, p.114).

A LBI traz à luz a disponibilização de provas em formatos acessíveis, disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados e dilação de tempo para realização de processos seletivos no ingresso a uma universidade.

Como exemplificação, trazemos o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma prova extensa que obtém ao todo 180 questões divididas em dois dias de realização. Elucidamos que as questões do ENEM são conhecidas por terem enunciados muito longos, principalmente em Ciências Humanas e suas tecnologias e Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Em avaliações em larga escala³⁵ como ENEM há de fato o que a LBI garante: disponibilização de recursos e tecnologia assistiva de acordo com a preferência do candidato. Ou seja, uma pessoa com deficiência visual pode escolher se prefere seu exame impresso em braille ou que um leitor de prova aplique seu exame. Caso ela escolha a segunda opção, um leitor lerá todas as 180 questões para ela.

Imaginemos a prática dessa situação, alguém ler 180 questões com 5 alternativas cada, questões e alternativas estas que muito frequentemente não têm caráter de serem objetivas em seus questionamentos. São perguntas densas que podem cansar e confundir os candidatos, o que torna esse recurso ineficaz em muitos casos. Ouvir alguém enunciar questões com dizeres com mais de dez linhas além

³⁵ No Brasil, podemos destacar a política de avaliação em larga escala em três gerações. Segundo Bonamino e Sousa (2012) a primeira geração, marcada pela criação do SAEB, seria caracterizada com caráter de diagnóstico de qualidade da educação, cuja finalidade é acompanhar a evolução dessa qualidade, sem nenhuma consequência direta para as escolas e para o currículo. De um modo geral, essas avaliações divulgam seus resultados na Internet, para consulta pública, ou utilizam-se de redes midiáticas ou de outras formas de disseminação, sem que os resultados da avaliação sejam devolvidos para as escolas (2012, p. 375). Por sua vez, a segunda geração contempla além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, mas sem estabelecer consequências materiais, nesse caso, “as consequências são simbólicas e decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p.375). O principal exame utilizado nessa geração é a Prova Brasil. As avaliações de terceira geração são marcadas por políticas de responsabilização forte, ou seja, políticas que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. A terceira geração também visa a *qualidade educacional* de uma forma “identificada com valores como competitividade, empreendedorismo, performance e eficiência, é hegemônica nas mídias de massa, no senso comum” (FERNANDES, 2015, p.404).

das alternativas de resposta, em algum momento, pode dificultar o acompanhamento dos dizeres por parte do candidato à vaga na universidade.

Em pesquisa de Pieczkowski (2016) sobre avaliação das aprendizagens para estudantes com deficiência no ensino superior, a autora relata que há um vácuo entre a inclusão e o papel da universidade, que tem gerado dúvidas por parte dos professores e, muitas vezes, resultando na escolha por caminhos mais fáceis. Um dos docentes entrevistados pela autora diz que realiza provas orais, explica as questões para seus estudantes com deficiência visual, mas, mesmo assim, acha que talvez não seja a melhor avaliação, visto que também desconhece outra e uma melhor maneira de avaliar (p.592).

Destacamos que instrumentos avaliativos adaptados apenas com recursos de tecnologia assistiva nem sempre estão de acordo com a proposta de um sistema educacional inclusivo como a LBI visa garantir.

A avaliação parte da elaboração prévia e pensada para cada estudante em específico e não só adaptar um instrumento avaliativo. É preciso conhecer os estudantes, sobretudo aqueles que têm alguma deficiência e propiciar a todos uma avaliação que perceba cada individualidade cognoscitiva. O aluno deve aprender, mas não deve sofrer para aprender (BORGES, SCHMIDT, 2021).

Compreendemos a avaliação como um processo de ensino e aprendizagem (não necessariamente nessa ordem, mas sempre acompanhados) tanto para estudante quanto para professor. Em que esses sujeitos devem ter uma relação de confiança e entendam que para potencializar o processo educacional é necessário ser avaliado e avaliar. A avaliação é essencial à educação. O ato de avaliar é inerente e indissociável do ato de educar quando concebidos ambos como problematização, questionamento, reflexão sobre o processo de aprender e de ensinar” (HOFFMANN, 2019, p.24).

A avaliação é democrática, pois para todos ela é construída, e também é inclusiva, pois para todos ela é amorosa. Luckesi (2011) ao descrever que podemos entender a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, na medida em que o objetivo de avaliar é diagnosticar e incluir o educando, está nos dizendo que a avaliação tem como perspectiva reconhecer, respeitar e acolher os conhecimentos e vivências de todos os educandos, sem exceção e sem seleção.

É frequente entendermos provas e exames como os únicos meios para a prática avaliativa, pois, nos acostumamos a viver em uma sociedade opressiva e esses tipos de instrumentos avaliativos retratam essa faceta com “atos antagônicos, autoritários, seletivos; e, por vezes, rancorosos” (2011, p.169).

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada (FREIRE, 2019, p.114).

Porém, a avaliação é muito mais do que uma medida/nota; aprovação/reprovação; ou desempenho/seletividade, avaliação é amor dialógico. Justificamos nossa percepção epistemológica da seguinte maneira:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo (...). Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor (FREIRE, 1987, p.51).

Compreendemos a avaliação da aprendizagem como um diálogo, uma ponte de comunicação entre educador e educando, e sem a mesma não há processo educativo.

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (FREIRE, 1987, p.51).

A avaliação tem como premissa auxiliar o educando em suas dificuldades, ajudá-lo na apropriação de conteúdos significativos, fornecer suporte na constituição de si mesmo em seu autodesenvolvimento. Uma avaliação como ato diagnóstico³⁶, por exemplo, cria condições favoráveis à aprendizagem e integra todas as experiências de vida de forma harmônica e respeitosa.

³⁶ “Com isso, queremos dizer que a primeira coisa a ser feita, para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é modificar a sua utilização de *classificatória* para *diagnóstica*. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários.” (LUCKESI, 2011, p.169).

A avaliação não deve ser confundida com prova ou teste. “Provas e testes não são sinônimos de avaliação, mas instrumentos que podem ajudar no processo de avaliar os alunos, dependendo da forma como são utilizados” (FERNANDES, 2014, p.120). Luckesi (2011) relata que a origem da prática de exames/provas é na escola moderna que se sistematizou a partir dos séculos XVI e XVII, com a ascensão da burguesia.

A prática que conhecemos é herdeira dessa época, do momento histórico da cristalização da sociedade burguesa, que se constitui pela exclusão e marginalização de grande parte dos elementos da sociedade. A sociedade burguesa é uma sociedade marcada pela exclusão e marginalização de grande parte de seus membros. Ela não se constitui num modelo amoroso de sociedade (p.202).

É frequente compreendermos provas e exames como os únicos meios para a prática avaliativa, pois, nos acostumamos a viver em uma sociedade opressiva e esses tipos de instrumentos avaliativos retratam essa faceta com “atos antagônicos, autoritários, seletivos; e, por vezes, rancorosos” (2011, p.169). Provas foram feitas para excluir grande parte dos alunos, classificá-los e julgá-los.

Então como a escola escolhe esse meio de avaliar, se, o primeiro critério para *verificação do rendimento escolar* deve ser através de uma “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996)?

Tradicionalmente, nossas experiências em avaliação têm sido marcadas por uma avaliação classificatória, seletiva e, muitas vezes, excludente. Dessa forma, pensar em um sistema de avaliação mais coerente com uma perspectiva democrática de escola implica, por parte dos professores e profissionais da educação, um comprometimento pedagógico e político marcado pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação e da construção da responsabilidade com o coletivo (FERNANDES, 2014, p.118).

Em vestibulares, concursos e demais processos seletivos é comum utilizar esse tipo de instrumento avaliativo, mas nesses espaço-tempos é válido haver esse tipo de seleção, visto que, infelizmente, não há vagas para todos. Mas, a escola não deve ter essa filosofia.

A educação escolar é direito de todos (BRASIL, 1988). A função fundamental da escola é ensinar a todos. Então, por que nem todos aprendem, mas são julgados e selecionados? Não é possível haver aprendizagem se há julgamento. Não é possível uma escola ser inclusiva, se nela há processos de seleção e exclusão. A

avaliação educacional “veio se transformando numa perigosa prática educativa - responsável em grande parte pela evasão e exclusão de milhares de estudantes do país nas últimas décadas” (HOFFMANN, 2019, p.24-25). Principalmente, daqueles que “fogem” da forma padronizada imposta pela sociedade do século XVI e que vigora até os dias de hoje. Os “incluídos” desestabilizam a organização escolar, e, conseqüentemente, o pensar avaliação.

CAPÍTULO 4 - Caminhos para realização da pesquisa

O presente capítulo tem como intenção apresentar a abordagem teórico-metodológica, os procedimentos metodológicos e os demais caminhos percorridos para delinear a pesquisa.

A pesquisa se realiza no município de Duque de Caxias porque a pesquisadora tem proximidade com algumas profissionais que atuam na rede municipal de educação. Além disso, Caxias é reconhecidamente um município atuante em relação à Educação, com docentes que potencializam e lutam por uma educação pública inclusiva, mesmo diante de tantas adversidades governamentais e sociais.

Outro aspecto que aproximou a pesquisadora do campo de pesquisa foi estar inserida em um grupo de pesquisa em que algumas pesquisas já foram realizadas nesse município.

Antes de darmos continuidade, achamos oportuno retornarmos ao objetivo geral e objetivos específicos, a saber: revelar as percepções dos profissionais acerca das possibilidades de atuação pedagógica com os estudantes da educação especial em uma perspectiva inclusiva, no contexto do ensino remoto emergencial. Para os objetivos específicos:

- Conhecer os procedimentos educacionais utilizados, durante o ensino remoto emergencial (2020), por profissionais da rede municipal de educação de Duque de Caxias, que trabalham com estudantes da educação especial em uma perspectiva inclusiva;
- Analisar documentos nacionais e do município de Duque de Caxias para entender as orientações relacionadas ao ensino remoto emergencial;
- Investigar o papel da escola durante a pandemia de 2020 para além do ensino de conteúdos curriculares.

4.1. Abordagem teórico-metodológica

A abordagem epistemológica que influencia a atual pesquisa em educação é influenciada pela construção de diálogos de Paulo Freire. Com Freire (1975), aprendemos que uma sociedade mais justa e digna para todas e todos, exige mais do que reconhecimento e aceitação das diferenças, exige diálogo e respeito com o outro.

A comunicação humana em 2020 sofreu algumas modificações, mas não tão alarmantes para alguns, visto que a maioria da população já vinha utilizando aparelhos eletrônicos em seu cotidiano, seja para uso pessoal ou trabalho. A grande mudança foi a exclusividade do meio virtual em nossas vidas, por exemplo, a presente pesquisa seria realizada de forma presencial, na escola física e com diálogos ao vivo, mas com o isolamento social, foi necessário modificar a forma de produção de dados. Foi essencial pensar em uma alternativa que usasse exclusivamente comunicação virtual e algum tipo de plataforma para dialogar de maneira mais fluida e menos estática possível.

Dessa forma, foi escolhida a plataforma *Hangouts Meet*, em que tanto pesquisadora como entrevistadas se sentiam confortáveis em utilizá-la.

No decorrer das entrevistas foi pretendido utilizar o diálogo, salientando os conceitos de Paulo Freire. Freire (1975) comenta que o diálogo é como os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade, “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (p.50).

No decorrer das entrevistas a conversa foi tomando um formato de conversa onde ambas (entrevistadas e pesquisadora) foram ficando afetadas pelas temáticas e novos assuntos.

Desta forma foi possível se utilizar de uma epistemologia em que o sujeito não é visto como alguém sem conhecimento e muito menos como posse exclusiva de quem o pesquisa.

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 1975, p.56).

Entender o participante como um sujeito ativo e crítico é compreender o conhecimento como um processo complexo. É uma investigação conjunta, em que o pesquisador afeta o pesquisado e o pesquisado afeta o pesquisador.

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem

tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1975, p.51).

Buscamos sempre construir vínculos de confiança, respeito e ambientes confortáveis com as participantes, pois acreditamos que esses princípios são imprescindíveis na construção de uma pesquisa.

Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. Se falha esta confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente (FREIRE, 1975, p.52).

Ademais, é importante salientar que esta não foi uma pesquisa que seguiu o roteiro de perguntas e respostas de forma criteriosa. Durante todas as entrevistas, a pesquisadora foi sendo afetada pelas respostas das participantes e novas perguntas foram surgindo e novas conversas e elementos que não estavam prescritos antecipadamente, foram trazidos para os resultados.

4.2. Pesquisa qualitativa e Estudo de Caso

A presente pesquisa é de caráter qualitativo, caracterizada por ter no ambiente natural sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os materiais coletados são predominantemente descritivos e o foco de atenção do pesquisador é em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1982 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986). Precipitamos, assim, que utilizamos a pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas para alcançar tal perspectiva.

A abordagem qualitativa no campo educacional é constituída também por seu “caráter social”, uma vez que pesquisador e seu objeto de pesquisa estão situados historicamente, marcados “pelos sinais de seu tempo, comprometido, portanto, com sua realidade histórica e não pairando acima dela como verdade absoluta” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

Entre as várias formas que uma pesquisa qualitativa pode assumir, escolhemos o estudo de caso, que tem grande potencial em estudar questões relacionadas a escolas. Os estudos de caso têm como essência representar os diferentes pontos de vista sobre uma mesma situação social, além de suscitar tais opiniões divergentes, o pesquisador também revela seu próprio ponto de vista sobre a questão (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Uma especificidade importante no que tange uma pesquisa na área das Ciências Humanas, o pesquisador/investigador pode ser

ouvido, sua voz não será neutralizada, principalmente, pois não existe tal neutralidade, produzimos conhecimento com nossa visão, com nossas opiniões e perspectivas. Nenhuma fala é neutra.

Assim, a pesquisa estudo de caso tem o entendimento de que “são dados vários elementos para que o leitor possa chegar às suas próprias conclusões e decisões, além, evidentemente, das conclusões do próprio investigador” (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Segundo Stake (1985, apud ANDRÉ, 2008), “a decisão de realizar, ou não, um estudo de caso é muito mais epistemológica do que metodológica” (p.29). Nos propomos a entender o caso particular do município de Duque de Caxias levando em consideração seu contexto histórico e político, e principalmente, sua complexidade, a partir dos sujeitos que estão no cotidiano da rede e dos documentos que orientam as ações ensejadas para as escolas. Por esses fatores, o estudo de caso é ideal para a atual pesquisa. Não poderíamos escolher outro tipo de pesquisa, pois não nos aproximamos de uma investigação formal nem apresentamos generalizações ou testamos teorias como outros tipos de pesquisas se propõem.

As principais características fundamentais de um estudo de caso e que cernem esta pesquisa, são: “interpretação em contexto”, ou seja, “para uma apreensão mais completa do objeto é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa” (LUDKE; ANDRÉ, 1982), para isto são feitas perguntas às participantes, por exemplo, sobre como foram as condições de trabalho remoto na rede municipal de Duque de Caxias durante o ano 2020. Outra característica essencial para um estudo de caso é usar “uma variedade de fonte de informação”, dessa forma pretendemos recorrer a uma variedade de dados com uma variedade de tipos de informantes: uma implementadora de políticas inclusivas, uma orientadora pedagógica e duas professoras de AEE.

Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Quando o objeto ou situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão (LUDKE; ANDRÉ, 1982, p.20).

Não há uma única e verdadeira perspectiva, todas são válidas.

E por último, trazemos que os relatos de estudo de caso se preocupam em utilizar uma linguagem acessível e direta, há uma preocupação em uma transmissão

direta, clara e bem articulada do caso e num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor (LUDKE; ANDRÉ, 1982).

4.3. Procedimentos metodológicos

A metodologia se construiu, inicialmente, a partir da pesquisa bibliográfica sobre os assuntos: ensino remoto emergencial, educação especial e papel social da escola. Priorizando os aspectos que condizem com uma prática de ensino-aprendizagem inclusiva e a possibilidade ou não dessa prática ter sido desenvolvida durante 2020.

Em seguida, para contatar nossas participantes durante a pandemia, foi necessário utilizar o *WhatsApp* de forma a estabelecer vínculo. Após os primeiros contatos, troca de mensagens sobre a pesquisa, foram marcados os dias das entrevistas de acordo com a disponibilidade e preferência de cada uma.

No dia da entrevista, a pesquisadora se propôs a enviar o link da reunião *on-line* pelo *WhatsApp* para cada participante no dia proposto.

Hangouts Meet foi a plataforma escolhida para realizar essas reuniões *on-line*. Esta plataforma virtual é um meio alternativo às entrevistas presenciais (HANNA; MWALE, 2019). Visto que os anos 2020 e 2021 foram acometidos pela pandemia causada pelo coronavírus e dificultando contato face-a-face durante um isolamento social, foi preciso identificar um outro meio de realizar tal coleta de dados qualitativa. Plataformas virtuais que utilizam vídeo-chamadas gravadas usam a internet para

[...] superar muitas das limitações e desafios inerentes à coleta de dados presencial, como: dificuldades de agendar horário e local para o encontro; participantes que não se sentem à vontade compartilhando as próprias experiências pessoalmente; e os desafios de ruídos e interrupções se a entrevista ocorrer em espaços públicos (BRYMAN, 2004 *apud* HANNA; MWALE, 2019, p. 300).

Todas as entrevistas foram iniciadas com uma breve apresentação da pesquisadora à entrevistada e, posteriormente, foi solicitado o aceite para gravação da reunião. Assim que foi dado o aceite, foi iniciada a entrevista. Seguindo um roteiro semiestruturado, a pesquisadora deu andamento às entrevistas, com algumas perguntas em comum para todos, outras específicas para cada cargo e algumas que foram surgindo diante de temas trazidos pelas próprias entrevistadas. Por fim, é feito perguntas pessoais para traçar perfil das entrevistadas.

Todas as entrevistadas receberam o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE)³⁷.

A pesquisa também foi submetida na Plataforma Brasil e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

4.4. As escolas (PPP)

A pesquisa de campo foi realizada a partir das entrevistas com (i) a orientadora pedagógica que trabalha em duas escolas da zona urbana de Duque de Caxias, (ii) com uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de cada uma dessas escolas e com (iii) a implementadora de políticas inclusivas que trabalha na Coordenadoria de Educação Especial, um subsetor da Secretaria Municipal de Educação. Não identificamos o nome das escolas como forma de preservar qualquer informação que possa levar à identificação das entrevistadas.

As informações a seguir foram adquiridas através do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

Uma das escolas compreende Educação Infantil e Ensino Fundamental I. O espaço da escola é relativamente pequeno, com oito salas de aula, uma sala de recursos, uma sala de informática, uma cozinha, uma despensa, uma secretaria, uma sala de leitura, uma sala para a Equipe Diretiva, oito sanitários para os alunos, dois para os professores e funcionários e 1 banheiro adaptado.

Durante alguns anos a escola ofereceu a Educação de Jovens e Adultos, sendo descontinuada com a baixa procura e a existência de outras escolas da rede municipal e estadual no bairro e adjacências com esta modalidade. Atualmente a escola tem se destacado pela ampliação da Educação Infantil, hoje (2021) com quatro turmas, e na Educação Especial, com duas turmas de Atendimento Educacional Especializado.

Em relação à sala de informática, não contam com profissional especializado, e mesmo se os professores regentes desejassem utilizá-la com seus estudantes, isso não seria possível, pois a sala não possui ventilação, assim como os equipamentos necessitam de manutenção.

³⁷ O TCLE dos roteiros das entrevistas está nos apêndices da dissertação.

Segundo diagnóstico feito pela escola em abril de 2021, eles atendiam 32 estudantes da educação especial na sala de recursos por meio do Atendimento Educacional Especializado. No ano de 2021, de acordo com o protocolo de retorno às aulas presenciais, os alunos que trouxeram declaração médica autorizando a frequência são atendidos na sala de recursos, com um trabalho individual, pois a sala é bem pequena e não possui janela. Os demais estudantes, que por opção, não retornaram à escola em 2021, foram acompanhados por meio de Estudos Dirigidos e interação remotamente no grupo do AEE na rede social *Whatsapp*.

Já a outra escola compreende Ensino Fundamental (4º, 5º, 6º, 8º e 9º ano), Educação de Jovens e Adultos e Classe Especial de Surdos.

Em 1972 este colégio atuava com 42 turmas, atendendo 1764 alunos e um corpo docente de 96 professores. No ano de 1973, foram construídas mais duas salas de aula, para atender 48 turmas e 2200 alunos. O ano de 1975 foi um ano sem crescimento físico, porém iniciaram-se construções que iriam ser concluídas em 1977. No ano de 1976, em 25 de outubro foi incorporada à escola, uma área de 12.500 m², destinada à construção da quadra de esportes. Em 1977, foi completada a construção da ala nº 2, tendo também sido implantado o primeiro segmento do antigo 1º grau, com cinco turmas, atendendo o mesmo quantitativo de alunos de 1974. No ano de 1978, criam-se turmas de surdos, chamada à época de deficientes auditivos. Em 1980, o colégio, se tornou reconhecido, ainda, no município, por sua participação nos eventos esportivos escolares, sagrando-se campeão dos jogos estudantis de Duque de Caxias. A década, então, transcorreu com uma história reconhecida notoriamente no município como uma escola referência por sua estrutura física, quantitativo de estudantes e desempenho escolar dos estudantes.

No início de 2020 a escola possuía 45 turmas, algumas delas com o número de matriculados até acima do permitido pela resolução anual de matrícula, como era o caso dos anos finais da Educação de Jovens e Adultos, com grande procura na unidade escolar.

Além destas 45 turmas, possuíam também atendimento educacional especializado em três turmas de salas de recursos e uma turma de projeto de informática educativa para atendimento exclusivo aos alunos surdos incluídos nas turmas do 2º segmento.

Ao longo dos anos de sua existência, a escola passou a ser conhecida por ser um polo de inclusão para as pessoas surdas que residem em Duque de Caxias e municípios adjacentes. Atendem os estudantes surdos em Classes Especiais no primeiro segmento, com suporte de assistentes surdos e no segundo segmento, incluídos nas classes regulares com apoio de intérpretes de LIBRAS.

As duas escolas cujas professoras foram entrevistadas trabalham na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiências, contando com apoio do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos.

4.5. Perfil das entrevistadas

Atendendo aos pressupostos epistemológicos que orientam esta pesquisa, entrevistamos profissionais de educação que são servidoras da rede municipal de ensino de Duque de Caxias. Ao ouvir sujeitos envolvidos com a política educacional e com a escolarização de crianças e jovens com deficiência, buscamos compreender os efeitos do ensino remoto emergencial na comunidade escolar caxiense.

Como critérios de seleção das profissionais, determinamos que seria significativo ouvir uma implementadora de políticas públicas inclusivas que já atuava na rede anteriormente como professora de ensino regular, mas com sua experiência foi selecionada para compor o quadro de implementadores de inclusão da rede. Ouvimos uma orientadora pedagógica que trabalha nas duas escolas pesquisadas, realizando trabalhos inclusivos em suas unidades escolares e tem vasta experiência em orientação. E por fim, consideramos pertinente entrevistar duas professoras de AEE, de duas escolas diferentes, a fim de compreendermos suas realidades e opiniões sobre o ensino remoto de 2020.

Contatamos alguns profissionais durante a pesquisa e quatro aceitaram participar do estudo, o que consideramos ser um bom número. Incluímos um quadro com informações que podem ser importantes para entendermos um pouco o lugar de onde as servidoras falam e sobre sua experiência profissional. Conforme determinação do Conselho de Ética da Unirio, seus nomes não serão revelados, bem como nenhuma informação que possa levar à sua identificação. Utilizaremos pseudônimos para distingui-las durante a análise. Todas são mulheres entre 39 e 49 anos de idade. Suas formações acadêmicas envolvem curso normal, faculdade de

pedagogia e pós-graduação *latu e stricto sensu*. Além de pedagogia, há servidoras que cursaram História e Letras.

Quadro 1 - Informações sobre as entrevistadas

Nome ³⁸	Formação	Atuação	Tempo na função	Tempo de rede
Rosa	Curso normal-magistério, graduação em História, especialização em Psicopedagogia e Orientação Educacional.	Implementadora de políticas públicas de inclusão	6 anos	20 anos
Lírio	Graduação em Pedagogia, especialização em Gestão Escolar, Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas e Doutorado em Educação.	Orientadora Pedagógica	24 anos	29 anos
Margarida	Curso normal-magistério, graduação em Letras Português-Inglês e Literaturas Portuguesas, especialização em Língua Portuguesa e em Deficiência Visual.	Professora de Atendimento Educacional Especializado	6 anos	21 anos
Dália	Curso normal-magistério, graduação em Pedagogia, especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico.	Professora de Atendimento Educacional Especializado	10 anos	20 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

4.6. O procedimento das entrevistas

Diante dos impasses causados pela pandemia, o diálogo (FREIRE, 1975) teve de sofrer modificações, não mais presencial, passou a ser realizado por plataforma *online* e em forma de entrevista semiestruturada com profissionais atuantes na Educação Básica, principalmente na modalidade Educação Especial.

A plataforma virtual utilizada foi o *Hangouts Meet*, recurso de videoconferência disponibilizado pela *Google*. Tal plataforma foi escolhida por ser de fácil manuseio,

³⁸ Nomes fictícios.

baixo custo e tanto a pesquisadora quanto as participantes entrevistadas têm familiaridade com o instrumento.

Ademais, de acordo com Hanna e Mwale (2019), em pesquisa sobre a utilidade do software *Skype* (um software de grande similaridade com *Hangouts Meet*), a pesquisa em uma plataforma virtual tem diversos benefícios. Por exemplo, *facilidade e flexibilidade de agendamento* - as entrevistadas podem escolher o dia e horário de acordo com sua preferência e disponibilidade; *interação virtual e visual* - as chamadas em vídeo dão acesso a sinais (como linguagem corporal) considerados importantes em entrevistas presenciais; *facilidade de captura de dados* - os pesquisadores podem gravar facilmente a transmissão em vídeo da entrevista e transcrever posteriormente; *locais públicos e espaços privados* -

Alguns participantes podem achar a ideia de convidar um pesquisador para sua casa intimidadora ou desconfortável. Também podem não querer que o entrevistador os entreviste no local de trabalho e podem não ter tempo para ir até o escritório do pesquisador (p.301).

Dessa maneira, plataformas virtuais de vídeo têm todos esses benefícios e também têm o potencial de evitar preocupações e oferecer uma experiência mais empoderada ao participante das entrevistas, algo considerado um objetivo fundamental da pesquisa qualitativa.

Porém, o que pode dar errado em um método que requer o funcionamento unicamente da *internet*? A mesma não funcionar. Esse tipo de meio de coleta de dados é

[...] uma ferramenta de pesquisa eficaz quando há uma boa conexão de internet. Conexões ruins podem ser frustrantes tanto para pesquisadores quanto para participantes; interrupções repentinas nas conversas podem impactar a sintonia e, em último caso, a qualidade dos dados coletados (HANNA; MWALE, 2019, p.308-309).

Uma solução a este possível problema que Hanna e Mwale (2019) pontuam de forma simples e direta é, “esses possíveis problemas devem ser discutidos com o participante antes da entrevista para conscientizá-lo de que, se essa situação surgir, outra entrevista poderá ser necessária” (p.309).

Acreditamos que utilizar entrevistas face a face virtuais têm seus percalços, mas em uma realidade como a que vivemos em 2020 e 2021 foi muito eficaz para dar andamento à presente pesquisa.

CAPÍTULO 5: Estamos no mesmo mar, mas não no mesmo barco: os desafios da escola inclusiva em tempos de pandemia

O ser humano é complexo e vive constantemente com incógnitas eternas. Algumas incógnitas ela/ele consegue sanar ao longo da vida, mas outras, morrerá sem saber as respostas. Para seres humanos que dedicam suas vidas à Educação, pode até causar certa ansiedade em perceber que não há praticamente nenhuma verdade absoluta quando o assunto é aprender e ensinar para/com outros seres humanos.

A Educação é complexa porque o ser humano é complexo, diverso, social e único. Nem sempre teremos a resposta de todas as perguntas como gostaríamos, mas o importante é continuar buscando, desbravando, pesquisando e aprendendo. A partir das dúvidas que expandimos nossos saberes, e claro, saber a respostas tem valia, mas, a dúvida que nos faz buscar essa resposta. O novo só será possível se as certezas paralisantes forem substituídas pela dúvida instigadora e desestabilizadora. A dúvida que permite a descoberta de novos caminhos.

Nas Ciências Humanas, o ser humano pesquisa e se compromete com a construção de conhecimentos, encontra um leque de respostas até mesmo contrárias. E isso não quer dizer que uma resposta está errada ou menos válida que a outra.

Um exemplo disso pode ser encontrado quando foi feito o seguinte questionamento às profissionais da presente pesquisa: “você acha que o ano letivo de 2020 deveria ser adiado ou mantido?” E obtive respostas diversas. Umas concordaram em ter o ano letivo de 2020 mantido, pois acreditavam que era injusto reter os estudantes, já que eles não tinham culpa de tudo que estava acontecendo e repetir um ano escolar inteiro poderia ser prejudicial para a autoestima deles; outras disseram que o melhor seria anular o ano, pois consideravam injusto crianças terem conseguido aprender conteúdos porque tinham condições de ter aulas remotas, enquanto a maioria não tinha nem um celular para conseguir estudar o currículo mínimo.

A discussão sobre a retenção ou não dos estudantes durante o ano letivo de 2020 é complexa e a realizamos ao longo do presente capítulo. Este último capítulo tem o intuito de transcrever e analisar as entrevistas realizadas de forma online com as quatro profissionais da rede municipal de Duque de Caxias.

As palavras, textos e discursos trazidos pelas entrevistadas têm a intenção de serem compreendidos-interpretados em diálogo com pesquisa teórica anteriormente pesquisada e escrita nos capítulos 1, 2 e 3, além de análise própria do pesquisador.

Os eixos que dividimos a análise das entrevistas são:

- Elas falam sobre elas
- Duque de Caxias: um desabafo
- Caminho dos educadores inclusivos durante a pandemia
- Ano letivo de 2020: escolarização, avaliação e retenção
- Opiniões divergentes: o futuro da educação escolar após o ensino remoto

Todas as respostas estão descritas na forma mais íntegra possível, pois nossa intenção é ser o mais fiel aos dizeres, relatos e denúncias das entrevistadas.

Outra observação é que quando trazemos a mesma pergunta feita oralmente para o texto, a colocamos em *itálico* para destacar da escrita indireta.

Foi feita uma análise investigativa crítica que, ao ler os depoimentos das entrevistadas, buscou-se revelar pontos que fossem mais recorrentes nas suas percepções. Com isso, chegou-se aos seguintes temas para análise: papel social da escola, reprovação x aprovação e avaliação x instrumentos avaliativos.

No primeiro eixo iniciamos com significativa apresentação das entrevistadas. “Elas falam sobre elas”: sobre seus trabalhos, suas funções e atribuições do cargo, sobre o que mudou e se mudou com a pandemia e implementação do ensino remoto. Não realizamos nenhuma intervenção ou análise própria nesse item, visto que não seria interessante ou condizente com o tipo de pesquisa que realizamos intervirmos sobre o que a apresentação que a pessoa faz de si mesma e de sua carreira profissional. Enfim, buscamos interferir o menos possível na fala delas sobre elas e tivemos falas bastante expressivas.

O segundo eixo é um desabafo, ou melhor um descontentamento quanto à precarização do trabalho docente no município de Duque de Caxias. Falta de apoio por parte do governo municipal, mudanças repentinas na conjuntura do ensino remoto, desrespeito com o trabalho docente, dentre outras questões que foram manifestadas durante as entrevistas são pautadas nesse eixo.

O terceiro eixo delinea os caminhos, escolhas e possibilidades de cada profissional diante de sua própria realidade e o que foi possível realizar com os recursos e contextos vividos em 2020 sendo educadora do município de Duque de

Caxias. Além de, nesse eixo, ser melhor compreendido que tipo de ensino remoto foi realizado, pois como sabemos, o ensino remoto emergencial não foi o mesmo para todos.

O quarto eixo é dedicado a questionar o ano letivo de 2020, a opinião das profissionais diante da não retenção dos estudantes com deficiência no ano escolar, além de buscar compreender o que foi esse ano letivo atípico e como (e se) foi realizada avaliação das aprendizagens desses estudantes.

O quinto e último eixo dedica-se a perguntas sobre os impactos e demais consequências que o ensino remoto trouxe à educação brasileira, aqui, perguntamos a opinião das profissionais diante do novo cenário que poderia se constituir depois de um ensino majoritariamente tecnológico.

- Elas falam sobre elas

I) Rosa, implementadora de políticas inclusivas, sentiu muita falta do contato humano em 2020

Como era seu trabalho antes e depois da pandemia? Suas funções e atribuições do cargo, como se modificaram?

Eu trabalho na Coordenadoria de Educação Especial, que é um setor dentro da Secretaria de Educação que lida com a Educação Especial [...] Nossa função é implementar a Educação Especial, implementar e dar o suporte para que ela continue acontecendo. Agora as funções específicas são as mais variadas: a gente oferece formação continuada pra todos os profissionais envolvidos na educação especial. Tanto professor de classe especial quanto professor de sala de recursos ou orientador, agente de apoio à inclusão; todos eles recebem nossas formações. Que hoje estão acontecendo exclusivamente por meio de lives [...]. A gente também trabalha com atendimento ao público, com os pais e responsáveis que precisam de qualquer tipo de suporte, desde encaminhamento médico, assistência social, não faz o trabalho da assistente social, mas a gente encaminha, dá suporte, tira dúvida, dá assessoria para as escolas. Por exemplo, aquela escola tá com dúvida quanto aquele aluno, do que fazer, se ele é aluno da educação especial ou não, como trabalhar com ele, então a gente dá essa assessoria à escola. A gente dá formações dentro das escolas, às vezes as escolas têm uma dificuldade em lidar com a inclusão e aí os temas são dos mais variados, às vezes uma escola ainda não compreendeu o que é inclusão então a gente vai lá falar de inclusão. Às vezes eles pedem uma formação pra trabalhar com autista então vai o grupo de autistas. Porque o nosso setor da Educação Especial a gente tá habilitada a trabalhar com tudo, mas a gente se divide por deficiência. O meu hoje é a deficiência intelectual embora eu saiba reconhecer um autista, consiga trabalhar com autista. Quando é uma coisa muito específica desse grupo, existe um programa, a pessoa responsável por esse programa que vai dar conta. Então, por exemplo: eu tenho um autista e

a questão é somente adaptação curricular eu consigo dar conta, mas quando vem uma questão de auto agressão, seletividade alimentar, algo que é muito próprio daquilo ali eu não consigo dar conta e aí o programa entra. Então a gente dá formação [...] a respeito de adaptação curricular porque essa é uma dificuldade muito grande ainda entre os professores [Rosa].

Vocês dão esse curso de formação para os professores do ensino comum regular também?

Também. O profissional do ensino comum, ele costuma ser um público mais difícil das nossas formações. Porque [...] aquele aluno não pode ficar sem aula e [...] muitas vezes não tem um professor substituto pra aquele aluno então por exemplo: aquele aluno está numa turma que faz Prova Brasil, que faz prova de uma outra coisa, então esse professor tá num contexto já de várias formações, ele tá no contexto da formação da educação especial, da formação pra Prova Brasil, da formação do federal que agora esqueci o nome, então a gente não tem como tirar esse professor três vezes por mês da sala de aula. Então em alguma área, em alguma coisa, ele acaba perdendo ou não participando [Rosa].

Algumas pessoas relataram sobrecarga de trabalho, horários confusos, gente trabalhando meia-noite... o mesmo aconteceu com você?

Aconteceu. [...] assim, o trabalho a distância já existia, mas quando você é contratado pra um trabalho a distância, existem regras pra isso. Quando veio a pandemia e o trabalho remoto ou home office, não tinha parâmetro então às vezes, dez horas da noite te mandavam demanda. Sabe que você tá em casa, sabe que seu celular tá ligado, é um trabalho, você tá em casa trabalhando... Então, demorou um pouco pra que a gente criasse esses limites. "São oito horas da noite, não trabalho mais. São seis horas, não dá. É sábado". E assim, quem tá de fora acha que dar aula é só entrar, dar aula e sair, e não é. Pra você dar duas horas de aula, você gastou pelo menos uma hora de planejamento né, estudando aquele assunto, produzindo material... A mesma coisa o vídeo. O cara não chega e faz só quarenta minutos de vídeo, ele vai atrás de material, de se informar, de editar, de aprender a mexer com aquele recurso... Então isso não era só uma demanda de trabalho maior, mas estressante, desgastante [...]. E você também tem que estar dando conta do trabalho de casa: tem vizinho que bota música alta quando você precisa fazer uma gravação, tem seu filho que tá correndo pela casa, que tá chorando... Seu filho não sabe que você tá em home office, você tá em casa (risos). Então, eu acho que houve não só a sobrecarga de trabalho, mas também a sobrecarga emocional de se adaptar a essa nova forma de trabalho, de ter limites [Rosa].

O que mais sentiu falta durante esse período pandêmico? O contato humano?

Isso. E hoje [3/9/2021] em Caxias todos os professores estão vacinados então já existe o retorno presencial, ele é optativo pras famílias. Então, quando tem um grupo de estudo e a escola pergunta se quer presencial ou virtual, eu deixo a critério da escola. Minha preferência é sempre presencial, mas em respeito ao temor do outro, fica a critério deles [Rosa].

II) Lírio, orientadora pedagógica, sentiu-se angustiada em 2020

Fale-me um pouco da sua função na escola.

Entrei na rede municipal de Duque de Caxias em 1993. Meu primeiro concurso foi pra professor regente de turma, depois disso eu fiz um concurso pra orientação pedagógica. E desde 1998 eu atuo como OP da rede. Tenho duas matrículas de orientação pedagógica. Meu concurso depois foi de 2002.

A função de OP na rede é uma função chamada professor especialista, é um concurso próprio que você faz pra atuar na função. E o OP articula as ações no processo educativo no interior das escolas. Então, no caso, nós somos lotadas nas escolas pra articular os processos dentro da escola, no cotidiano escolar. Na escola que vc pesquisa eu sou lotada lá desde 2016, é uma escola que tem 16 turmas regulares e 2 turmas de AEE que funcionam numa sala de recursos [Lírio].

Como era seu trabalho antes e depois da pandemia? Suas funções e atribuições do cargo, como se modificaram?

Alterou completamente a dinâmica né. Porque a gente teve que criar laços com as famílias que a gente talvez deixasse a desejar. Tinha contatos com as famílias mais esporádicos, convocando pras reuniões... No caso do AEE convocava pra triagem inicial, pra investigação. O nome não é triagem, o nome é anamnese né? Convocava primeiro pra conhecer e tudo, mas depois o trabalho realmente era mais voltado pros alunos, direto com os alunos. Com a pandemia, a gente descobriu que nosso contato tinha que ser com as famílias. Então, a gente criou grupos de WPP pra estar em contato com as famílias, mas eu confesso que foi desafiador. Porque as famílias tinham dificuldade em compreender o que nós estávamos falando... foi um desafio. Um desafio enorme [Lírio].

Quais foram as suas maiores dificuldades com o Ensino Remoto Emergencial?

Nós que somos extraclasse, no meu caso orientadora pedagógica, acho que minha maior dificuldade foi garantir que todos os alunos estivessem sendo alcançados. Então, a gente fez um processo chamado Busca Ativa que durou o semestre inteiro. De agosto em diante, quando a prefeitura realmente legislou que o atendimento era remoto, porque no início né era tudo uma novidade “ah vai ser um mês só de afastamento” depois “não, vai ser mais um mês”, “vamos antecipar o recesso” [...] mas teve uma hora que a prefeitura teve que dizer “é, realmente a gente vai ter que trabalhar remotamente esse ano então a gente vai ter diário”. A gente teve diário virtual pra registrar frequência dos alunos, pra registrar conteúdo. E aí, achar esses alunos foi o maior complicador né, muitos deles os telefones que a gente tinha na pasta arquivados na escola na ficha individual, os telefones estavam inativos; eles tinham mudado de número. Os pais de alunos mudam de número com muita frequência. Então os contatos que a gente tinha não funcionavam. Então assim, de casa, eu me sentia uma telefonista. Era o dia inteiro com aquela ficha ligando pros pais tentando encontrar. Mas o mais interessante é que os pais mais fáceis de serem encontrados eram os pais de alunos incluídos. Porque eles já tinham um contato, por exemplo, os que usam transporte escolar, nós tínhamos o telefone atualizado deles, porque quando a vã atrasa pra buscar essas crianças, o motorista tem o telefone, o agente de apoio à inclusão tem o telefone pra poder ligar, eles ligam avisando “olha, hoje ele vai faltar” “hoje ele tem médico” então esses alunos foram os mais fáceis de serem encontrados [...] A maioria deles já tínhamos esse contato [...] Não era um contato pedagógico, não era. Nunca se pensou em

gravar vídeo ou ter conversa pelo wpp. O wpp era pra informar, comunicar, dar recado. As aulas eram na escola [...] Mas a gente tinha esse contato informativo. Então assim, pros alunos incluídos, a gente não teve tanta dificuldade na Busca Ativa porque a gente já tinha contato atualizado deles por conta da própria dinâmica no cotidiano. Num todo, o maior desafio foi a Busca Ativa. O maior desafio na pandemia foi encontrar todos os alunos [Lírio]

Como você se sentiu trabalhando durante 2020 com esse novo formato de ensino?

Ano passado (2020) foi um ano de muita angústia. Não digo que este ano (2021) não seja, mas este ano a gente já sabia em que condições começaríamos. Ano passado a gente não sabia de nada, cada mês era uma surpresa, cada mês aparecia uma novidade: “ah esse mês a gente vai fazer projeto”, “esse mês a gente vai registrar em diário virtual”. Então assim, pra prática pedagógica é muito angustiante você sentir que não tem um direcionamento. A gente demorou muito. Mas isso eu entendo, não podia ter direcionamento mesmo [Lírio].

III) Dália, professora de AEE, sentiu muita pressão com o trabalho remoto de 2020

Como foi o ensino remoto emergencial de 2020 para você? Quais modificações, adaptações você teve de realizar em sua vida profissional?

Bom...acredito que toda realidade de Caxias tenha sido muito semelhante à minha. A mesma dificuldade e as experiências que eu tive minhas colegas da escola também tiveram. E assim...nós não recebemos nenhum tipo de treinamento para lidar com as tecnologias. Levando em consideração que na rede de Caxias as escolas não têm nenhum tipo de tecnologia dentro das salas de aula. Tecnologia moderna né. Por exemplo, um quadro é uma tecnologia mas não é uma tecnologia nova. Então tecnologias da área da informática nós não temos disponíveis na sala de aula. Então todos os procedimentos que nós tivemos ao dar aulas foram através de aplicativos como Facebook, Whatsapp e algumas plataformas. Tudo isso começou a ser usado justamente nesse período de pandemia. Então não havia nenhum conhecimento prévio para o ensino. Não que não tenha interesse dos professores ou que os professores não gostem de utilizar as tecnologias...é que não existe isso nas escolas. A gente não tem acesso a esse tipo de material pra gente usar no dia a dia com as crianças. O que a rede dispõe são aulas de informática, uma vez por semana, por um tempo apenas de 40 minutos com uma professora específica. Então ele não é uma ferramenta nossa do professor regente em sala de aula. Não constitui uma ferramenta. Não é um acessório nosso. Então, em 2020 ele passou a ser um acessório nosso obrigatório, uma ferramenta obrigatória porque não havia como fazermos o ensino remoto de outra forma [Dália].

O que você sentiu trabalhando de maneira remota em 2020?

Uma pressão enorme. Porque a gente tinha que dar conta de um trabalho do qual a gente nunca havia realizado antes. A gente tinha que dar conta de ferramentas que nunca tinha usado antes. Então era trabalho dobrado, trabalho triplo. Por exemplo, aulas na sala de aula a gente domina porque a maioria de nós já tem anos de experiência de sala de aula. Agora, no

ambiente virtual não. Principalmente o professor de escola pública, ele não tem isso no seu cotidiano. [...] Por exemplo, na universidade você tem um laboratório de informática e tudo mais... mas a gente não tem esse acesso dentro da escola. Os professores quando usam a internet dentro da escola, eles usam a sua própria internet, do seu próprio celular. A internet da escola não dá conta nem de acessar mesmo se a gente levasse nossos laptops ou aparelhos nossos. Se todo mundo fosse acessar ao mesmo tempo, a internet da escola, não teria capacidade nem pra rodar. Quem dirá isso fazer parte da nossa rotina. Então isso já não existia nem na pré-pandemia. Era uma coisa que já não fazia parte da nossa realidade. Então foi muito desgastante por isso. Além da ferramenta de trabalho não fazer parte da nossa realidade, a gente não recebeu apoio da rede em questão de formação e também a sobrecarga de uma situação nova global [Dália].

Como você elaborou as atividades de seus estudantes da educação especial antes da pandemia e o que mudou, se mudou, com o período do ensino remoto?

Por exemplo, no meu caso que eu sou professora de Educação Especial Sala de Recursos né Atendimento Educacional Especializado. A minha função é justamente eu trabalhar com recursos, ou seja, materiais físicos, concretos, pedagógicos... então realmente sempre trabalhei muito com sucata, tentei sempre utilizar bastante a questão das artes que seriam música, pintura, a reciclagem. Inserir a produção do trabalho manual como estímulo, como desenvolvimento de diversas habilidades e tal. Isso faz parte do meu trabalho, é o cotidiano do meu trabalho. Então transformar isso em trabalho virtual foi muito difícil. Até porque eu não tive nenhum preparo e são linguagens totalmente diferentes. A linguagem virtual é totalmente diferente da linguagem presencial. São dinâmicas diferentes. Levando-se em consideração que são crianças. O público-alvo são crianças. É diferente de você lidar com adolescentes, jovens adultos ou adultos.

A linguagem virtual, pra criança, é muito difícil porque ela demanda muita supervisão. Não pode ser um uso solitário, um uso individual ou independente, como pode ser pra um adolescente, um jovem adulto ou um adulto. Então não é a mesma coisa que você fazer um ensino a distância. Não é a transliteração do ensino a distância para o ensino remoto. Não é a mesma coisa. São linguagens diferentes e são recursos diferentes. Então isso também foi um complicador porque depende de um adulto presente e a gente precisava contar com um familiar ou com um adulto presente com a criança pra poder estar fazendo as intervenções e interagindo com a criança para a realização das atividades. E o familiar, seja pai, mãe, avô, avó, irmão mais velho ou alguma coisa do tipo, eles não são professores. Eles não têm a formação que nós temos pra estar dando suporte pedagógico pras crianças. Eles não têm formação específica pra isso. Então, a gente não pode esperar que se produza o mesmo rendimento que tem com o acompanhamento de um professor. Mãe não é professora. Mãe é mãe. Professor é professor. Cada um desempenha o seu papel. É claro que em alguns momentos o responsável vai conseguir atingir alguns objetivos mínimos, mas ele não vai alcançar os objetivos pedagógicos que um professor alcançaria porque a gente tem a formação pedagógica, e além da formação pedagógica, a gente tem a experiência pedagógica. A gente tem a prática pedagógica de anos. Então é diferente do papel de responsável, de mãe, de pai... Lógico que é importante e necessário para a criança, mas são papéis que são executados de formas bem diferentes né [Dália].

IV) Margarida, professora de AEE, sua maior dificuldade em 2020 foi a comunicação

Como foi o ensino remoto emergencial de 2020 para você? Conta um pouco da sua experiência pessoal.

O ensino foi realmente...uma pandemia [riso]. Assim eu descrevo porque nós nunca passamos por um momento tão diferente e tão diverso. Atender na Educação Especial as diversidades já é algo assim... muito difícil pro professor, porque nesse universo a diversidade é quem comanda. Então quando a gente pensa na diversidade, a gente já tem que ter vários olhares. Mas nesse momento de pandemia, de 2020, que foi diferente pra todo mundo... Um momento atípico. Foi muito difícil, pra mim, porque a gente tinha que o tempo todo manter dizendo “vai dar certo” “vamos lá”. Tentar chamar atenção desse aluno porque muitos não tinham...eles têm sim a internet, mas tem aquela internet de uma forma pra uso pessoal e mínimo. Não é uma internet [...] voltada para o estudo [...] no sentido de maior potência. E isso tudo influenciou, eles não tinham essa noção. E o celular que é o que mais é usado por eles né. Alguns têm sim computador em casa, mas alguns bem poucos tá? O uso do ano passado foi mesmo no celular. E aí a cabeça ficou meia confusa: o celular não é pra estudar, o celular sempre foi pra entretenimento. Então esse 2020 foi assim: o que que era pra estudar? O que que era pra fazer, entende? Eles não tinham nem noção do que que era...porque não houve o mínimo de preparo.

Aí eu mesma falei pra mim: “mas numa pandemia não tem preparo pra ninguém”. Mas a Educação, ela é progressiva, ela é crescente nesse crescimento há Educação, no sentido de informatizar a todos... aos professores, aos alunos... Sempre foi muito mínimo, foi assim que eu vi [Margarida].

Quais modificações, adaptações você teve de realizar em sua vida profissional?

Todas (risos). Todas as adaptações possíveis. O meu trabalho já é uma adaptação. Se o aluno vem triste, eu já tenho que me adaptar a entender o que que aconteceu naquele horário antes dele chegar, se houve algum conflito, se é emocional, se é alguma medicação que faltou. Isso quando é presencial. Então quando ele é remoto aí fica mais difícil ainda né porque eu tenho que ver o que que tá acontecendo que ele não está se comunicando comigo. Olha o nível da diversidade. [...] O que que pode estar acontecendo? Aí os fatores são diversos né... financeiro, a ferramenta que o computador ou celular não tem... é... a falta de desinformação desse responsável que “tanto faz” tanto fez” porque eu sou um suporte do Ensino Fundamental, então, muitas vezes ele “poxa eu já fiz a atividade”. Mas estar com esse aluno pra mim é muito importante porque eu sou a ponte, uma das vias de chegada do professor. Então quando o professor conversa com esse aluno e ele não responde, ele procura a mim “como é que ele está em sala de recursos, ele está te respondendo, ele está entrando em contato com você de alguma forma?”. [...] Aí eu falo “olha.. esse mês...essa semana...ele não falou comigo já tem mais de duas semanas, eu vou entrar em contato agora com o responsável pra saber o que que aconteceu...”. É.. nas nossas conversas e até em algo que eu postei porque eu postava gibi...atividades.. Porque o meu é voltado pro lúdico, é uma pedagogia voltada pra uma outra forma de ver então eu postava gibis... uma historinha de gibizinho relativa a qualquer tema que estivesse relativa àquele momento do mês, da semana... Como folclore, “vamo falar do folclore em agosto” Então eu procurava algo referente ao folclore. Se eu vi que ele visualizava aquilo ali eu já percebia que ele já passou por ali...já tinha lido e tal. E aí eu tinha como dar esse suporte pro

professor “ele tá visualizando as atividades que eu to enviando, agora eu vou tentar entrar em contato pra gente conversar sobre isso”. Muitos eu consegui, outros eu conseguia mais pelo responsável né porque ficava bem mais difícil isso. E assim foi se passando, sabe. Porque a dificuldade dessa comunicação foi bem notória [Margarida].

Então, essa foi a maior dificuldade que você considera do Ensino Remoto: a comunicação.

Sim. De comunicação. Quando eu digo comunicação, é do veículo com o aluno. Eu com o aluno. Porque quando a gente percebe que você envia algo pra ele e que ele visualiza, você teve a comunicação. Mas a comunicação que eu entendo como completa, [...] é quando ele te responde. Ele te dá o feedback e diz aonde é que ele precisa melhorar, o que ele não entendeu... E isso ficou com muito, muito, muito ruído. Porque foi algo novo pra eles, eles não entendiam muito bem o que deveria ser feito e que pelo celular a gente conseguia... já que o celular era o maior número, é o que eles têm em casa, nem todos mas a grande maioria, eu ainda tenho aluno esse ano em 2021 que agora no mês de agosto que eu consegui o número porque a responsável comprou... pra você ter ideia.

Só que como a gente retornou em fevereiro já que estamos falando do município de Duque de Caxias... em fevereiro ele apareceu. Então eu tenho contato com ele desde fevereiro, ele tá em contato presencial. Mas a questão dessa comunicação de 2020... com esse aluno, eu não tive nenhuma [Margarida].

- Duque de Caxias: um desabafo

Iniciamos este segundo item com alguns relatos da implementadora de políticas inclusivas da rede de Duque de Caxias, a mesma foi uma das autoras do documento orientador divulgado pela Coordenadoria de Educação Especial da rede com vistas às ações e sugestões do que e como realizar o ensino remoto com estudantes com deficiência.

Inicialmente, a implementadora comenta que considera todas as escolas do município como inclusivas, pois todas recebem alunos com deficiência e afirma que deve haver entre 2600 e 2700 estudantes matriculados na educação especial da rede.

Na CEE há mais ou menos 10 pessoas trabalhando tanto na área técnica quanto administrativa. “A gente tem hoje na área técnica (professoras que mexem com pedagógico e especialistas) 7 ou 8. E no administrativo (envia e-mail, protocola documento, ofício, memorando, ...) 1 ou 2 pessoas” (Rosa).

Em 2020, para todos esses estudantes, houve apenas ensino remoto, nenhuma aula presencial:

Em fevereiro paramos pro carnaval e em meados de março foi decretado a pandemia e tudo fechou. O decreto de pandemia era de quarentena, todo mundo esperava 40 dias, então passaram 40, 60 a expectativa era de um retorno logo isso não aconteceu aí se não me engano, com mais ou menos 2 meses é que a Secretaria começou a se movimentar no sentido do ensino remoto. Porque até então tava tudo parado mesmo todo mundo com a expectativa de retorno breve né. Quando nos demos conta de que isso não ia acontecer, começamos a nos mover em torno do ensino remoto [Rosa].

A entrevistada também comenta que o município não disponibilizou nenhum recurso eletrônico como *internet*, computador, *tablet* para os profissionais da Educação. Alguns municípios da Baixada Fluminense chegaram a oferecer plataformas do Google para trabalhos pedagógicos, mas estas são gratuitas. Portanto, nenhum suporte estrutural foi disponibilizado.

Ao ser questionada sobre suas maiores dificuldades com o trabalho de forma remota na rede de Caxias, a mesma respondeu:

A maior dificuldade, pra mim, é o fator humano.[...] A gente sabe que o ensino remoto não vai atender 100% das crianças, essa é uma alegação de muitos professores. [...] mas nada contempla 100% a todos, nem o ensino presencial. Às vezes o cara tá ali, mas tá ali porque precisa comer, porque tá obrigado, às vezes ele até quer estar ali, mas a metodologia do professor também não contempla ele, então nada é 100%, em lugar nenhum. [...] **A gente discutiu isso enquanto equipe: o que é menos pior: você conseguir alcançar um grupo ou não alcançar ninguém? Então foi nesse sentido que a gente construiu o documento orientativo.** Aqueles que a gente puder alcançar, maravilha. Aqueles que a gente não puder alcançar nesse momento, quando tiver o retorno presencial, a gente pensa nas estratégias pra combater a defasagem que foi criada. Agora, não fazer nada, porque não vamos conseguir alcançar 100%, foi uma coisa que a gente não conseguiu/não quis fazer. Essa foi a maior dificuldade, maior até do que a falta de estrutura, é o fator humano: alguns se recusam mesmo a trabalhar. E assim, pelas mais diversas questões: alegam não saber, alegam que isso não é democrático, alegam que isso não funciona... Isso é uma coisa que a pandemia só ressaltou, ela sempre foi existente, sempre viu isso né. Tem professores com uma resistência muito grande a mudar sua prática de trabalho [Rosa]

Essa fala grifada da entrevistada chama atenção, pois um questionamento que foi muito latente entre os profissionais da Educação no início da pandemia era: fazemos ou não fazemos o ensino remoto no Brasil? Não é injusto permitir e decretar o ensino remoto sabendo que muitos não irão usufruir por conta de seus contextos socioeconômicos? O mais justo é existir para alguns ou não existir para ninguém?

Retornando aos documentos orientadores municipais, Rosa menciona em 2021:

Não vejo hoje o que poderia ser colocado a mais. Agora, se ele é suficiente, eu vou te falar uma coisa que é a visão micro e a visão macro. A gente tem pessoas que você vai dar um recurso pequeno, ela vai conseguir expandir aquilo de uma maneira... Então, a gente teve professores fazendo trabalhos

a distância maravilhosos e a gente tem professores, infelizmente, muito presos ao livro didático, muito presos a manual e receita. Eles não conseguem ir além. Por que não conseguem? Pelos mais variados motivos: falta de conhecimento, falta de vontade, falta de interesse... [Rosa].

A orientadora pedagógica compartilha da mesma sensação que a implementadora, ou seja, de que em 2020 não tinha como ser diferente, pois viver e trabalhar durante uma pandemia era inusitado para todo mundo.

Eu acho que ano passado [2020] nada foi suficiente, mas não era pra ser. A gente viveu um mês de cada vez. Quando a gente fica reclamando de não ter tido um direcionamento no ano passado... não era pra ter, era tudo muito novo. As pessoas que estavam na sede também não sabiam quando a pandemia ia passar, tanto que ela não passou. A gente tá entrando em 2022 usando máscara. Então assim, nada era suficiente, mas também, aquele contexto era diverso. Eu tento falar do ano passado, como um ano de sobrevivência. A gente precisou manter a instituição escola funcionando. [...] Não consigo fazer críticas ao direcionamento dado ano passado porque eu já fui chefia na Secretaria de Educação e se eu estivesse lá, acho que não seria diferente porque... foi um ano atípico. Um ano como nunca haveria outro igual e nem vai ter, eu acho. Porque agora a gente tá mais ou menos preparado pra uma pandemia. Agora, a gente sabe exatamente o que não fazer. Mas as professoras se sentiram muito desamparadas, elas queriam suporte. Eu sinto isso nelas. Por exemplo, o diário virtual delas, das professoras do AEE, foi o último a ser enviado pela Secretaria de Educação. O setor de tecnologia mandou o diário de todas logo, em agosto todo mundo tinha seu diário virtual pra preencher. Do AEE foi só no final do ano. [...] elas passaram dezembro preenchendo diário retroativo a agosto. [...] o setor de tecnologia demorou a entender que tinha que fazer pra elas porque ninguém na verdade sabia o que fazer. A gente sabe que Educação Infantil não tem obrigatoriedade de 200 dias letivos Então Educação Infantil nem diário fez. Mas assim, o AEE ninguém sabia exatamente porque o aluno do AEE está matriculado numa turma regular, então a frequência dele vai pela turma de origem, onde ele está incluído. O AEE é um suporte. Então ficou aquela dúvida: teria diário ou não teria? Então assim, essas questões administrativas realmente deixaram as professoras nervosas... porque chegou no final do ano elas tinham diário pra fazer, relatório pra fazer quando as outras já tavam fazendo desde o início. Isso foi um complicador? Foi um complicador. Mas eu volto a dizer, esse não era o problema do ano passado. O problema do ano passado era ficar vivos [Lírio].

Ouvimos a opinião das professoras de AEE sobre a gestão da secretaria municipal de educação de Duque de Caxias diante do contexto de pandemia e recebemos respostas diferentes da implementadora e orientadora.

A professora Dália inicia comentando sobre o documento orientador escrito pela Coordenadoria de Educação Especial, ela salienta que foi o único documento que recebeu durante o período pandêmico e que há algumas questões que são possíveis de realizar virtualmente, mas pontua que para isso é necessário suporte. “E qual suporte eu recebi? Zero. Eu não recebi internet, formação, orientação, nada. Só o papel” [Dália].

Então, a única orientação que nós recebemos foi esse daí. Via ofício. O documento. Papel. Ninguém chegou pra explicar, pra dar orientação, pra saber se aquilo ali atendia a realidade, se nós teríamos condições de realizar... Porque se era um ensino remoto que ia ser realizado por toda a rede, a rede tinha que se responsabilizar por ele. Ou seja, a rede teria que dar as condições. Porque o ensino remoto não foi nosso, foi da rede. Não foi uma opção minha individual, foi uma realidade imposta a todos. Então a rede tinha que se responsabilizar e não aconteceu. Não teve suporte para os alunos, nem para os professores. Ninguém teve orientação de nada. Todo mundo foi se virando sozinho. A rede não se responsabilizou. Aquele papel foi o único papel que eu recebi até hoje [Dália]

Ainda sobre esse documento orientador, perguntamos à Margarida se ela se baseia no conceito de Currículo Funcional Natural como é sugerido no ofício circular da CEE-DC.

Como foi ano passado, infelizmente não foi tão divulgado e nem foi discutido. Porque eu acho que quando você despacha um documento, você precisa discutir isso com o professor. [...] E assim, eu nem posso dizer que foi falha, porque foi um ano atípico para todos. Eu falo quanto professora agora, não houve discussão porque não teve como ter encontros [...] Porque na verdade socioconstrutivista é a base, então discussões dessa terminologia [CFN] ela despachou e ia discutir e não houve discussão [Margarida].

E ela também comenta que não chegou a falar sobre nenhuma das sugestões com as famílias de seus estudantes.

Não cheguei a falar com as famílias sobre nenhuma daquelas sugestões não. O trabalho foi efetivo, ele foi feito. Mas não em cima de nenhum despacho, não em cima de nenhum decreto não. Em cima daquilo que é o trabalho do AEE mesmo, daquilo que a gente já lê quanto MEC, não em cima desse. E a gente acaba trabalhando em cima desse também né porque acaba sendo próximo [Margarida].

Sobre recursos, seja financeiro, tecnológico ou assistivo, as duas professoras de AEE falam que praticamente nada foi disponibilizado. Margarida diz que não foi possível nem utilizar tecnologia assistiva, algo essencial e de direito de todo estudante com deficiência, como já vimos no capítulo 1. Ela comenta que só em 2021 que sua escola recebeu tablets.

[...] exatamente semana passada [13 a 17 de setembro de 2021] nós adquirimos cinco tablets. Porque a sala de recursos não tinha. Tudo era feito por esse celular que você tá vendo aqui, agora, que a gente tá conversando. [...] assim, essa tecnologia, para o professor, não teve. Tudo foi feito através do que era meu, de uso pessoal meu, do meu celular e as postagens eram do meu celular. Nunca chegou nada na minha mão que viesse via SME ou Prefeitura de Duque de Caxias [Margarida].

Dália também denuncia o que não recebeu da rede:

A rede não ofereceu nenhum tipo de treinamento, nenhum tipo de formação continuada, nenhum chip ou internet gratuita. Nenhum tipo de recurso adicional. Tudo que nós fizemos foi um colega contribuindo com a orientação do outro. Um aprendia e ensinava pro outro e assim a gente passava as informações. Aprendendo sozinho [...] buscando essas informações por nós mesmos, pela internet... Pra gente conseguir essa formação em tempo real.

A rede deixou disponível um tipo de plataforma que não foi nem usada pela escola. A maioria das escolas não utilizaram porque era uma linguagem que a gente não dominava. Então a maioria das escolas não fez uso. Até porque se a gente tivesse recebido algum preparo, algum curso aí era outro contexto. [...] Então foi muito, muito difícil pra mim e para as minhas colegas usar ferramentas de trabalho diariamente das quais a gente não dominava e nem sequer conhecia.

E assim, não por falta de interesse. É porque nunca fez parte da nossa realidade, do nosso contexto de trabalho. Por exemplo, foi usado redes sociais para o ensino e a maioria das pessoas por opção nem usava redes sociais. Não que não tivessem capacidade pra manipular, manusear ou ter acesso a esse meios, mas por questões até de convicções né pessoais, como eu por exemplo, não fazia uso de rede sociais como Facebook. Nunca quis fazer nem nunca senti necessidade de fazer. tive que fazer em função do trabalho. Então aquela linguagem, a configuração, tudo aquilo ali que era uma coisa cotidiana pras pessoas...pra quem não fazia uso, era uma novidade total. Eu não sabia como funcionava absolutamente nada. Eu tive que aprender sozinha a mexer nessas ferramentas. [...]. Aí utilizei a minha internet para isso, utilizei horas extras de trabalho [...]. Então eu passei noites quase em claro além dos meus dias de trabalho a fim de conhecer, dominar uma linguagem da qual eu nunca recebi formação nem conhecia nem fazia uso. E a mesma dificuldade que eu tive, na troca com minhas colegas, elas também tiveram. [...]. Além da gente fazer parte de uma outra geração que não usava a tecnologia como algo tão corriqueiro como as gerações atuais. E aí assim, foi muito desgastante [Dália].

Além dessas questões, houve uma ruptura brusca com o ensino remoto que havia sido iniciado no começo de 2020. No início de 2020 as escolas tinham autonomia e decidiam se aderiam ou não ao ensino remoto, mas a partir de agosto do ano passado [2021] a rede de Caxias pressionou os professores a voltarem presencialmente. Dália comenta sobre essa mudança repentina:

Em agosto a rede encerrou o ensino remoto. Ela obrigou todos a voltarem. [...] mas, eu fui a última, ou melhor, eu fui a única da escola que fez a greve presencial. Eu fiz a greve presencial, mas trabalhei normalmente remotamente até julho. Em agosto fui obrigada pela rede a estar retornando presencialmente contra minha vontade. Porque ela encerrou com atendimento remoto. Então só ficou no ensino remoto alunos com deficiência que tinham algum impedimento físico ou de saúde. Porque a maioria das crianças com deficiência tem uma saúde um pouco mais sensível, ficam predispostos a adquirir doenças, muitos deles têm doenças respiratórias, por exemplo. E pra questão pandêmica é complicado.

A maioria dos meus alunos continuam remoto [2021]. Eu só tenho uma aluna presencial. Todos os outros responsáveis optaram, sem pressão minha qualquer, pelo ensino remoto e permanecer remoto. Desde agosto de 2020 eu to na escola presencial obrigatoriamente pela rede. E eles não deixaram

a livre escolha de como seria esse remoto. Eles restringiram o remoto a partir de agosto apenas às apostilas impressas. Então todo aquele recurso que eu suei a camisa pra aprender ano passado [2020] e consegui dominar e consegui fazer coisas muito legais, eu não pude dar continuidade. Primeiro porque, no início do ano [2020] eles terminaram com Facebook e deixaram só WhatsApp que foi um complicador [...] e pra dificultar ainda mais o trabalho remoto houve essa imposição das apostilas impressas. Então, você vê que não é opção do professor, não existe uma consulta ao professor, como foi o trabalho dele, o que facilitou o que não facilitou, qual a melhor linguagem pra ele trabalhar... **Ninguém consultou a gente em momento e tempo algum. Essas questões que você tá me levantando, jamais em tempo algum a rede fez** [Dália].

De forma enfática, Dália também questiona sobre o uso de apostilas ao invés do que ela vinha caminhando e concretizando com seus alunos pelo *Facebook* e *WhatsApp*.

Ninguém desde o começo da pandemia consultou ou perguntou o que a gente achava ou o que a gente tinha condições de fazer. São sempre imposições. Então, atualmente [2021] eu to trabalhando com as crianças apostilagem, coisa que eu nunca fiz em sala de recursos. Porque o meu trabalho não é apostilagem. Aí como que eu vou transferir um trabalho pedagógico lúdico pra **apostilagem**? Aí já é outra ginástica mental pra você absorver isso daí e transformar em uma questão mais lúdica. E outra... eu trabalho por projeto então eu tenho que fazer mágica de elaborar projeto, pesquisar projeto na internet, montar...porque tem um objetivo aquilo ali. É pedagógico, não é entretenimento, não é pra passar o tempo da criança. Só que o professor não é escutado, ouvido. O professor que está dentro da sala de aula, executando as funções ou professor que estava no remoto, mas estava diariamente lidando com aluno ou com os pais dos alunos. Nós é que estamos no dia a dia da classe que sabemos. É claro que as pessoas que pensam a educação, estão nas secretarias de educação, têm o seu papel e são importantes, só que o que eles elaboram não pode estar distante do que a gente faz no dia a dia. E o que acontece é exatamente o oposto. São questões que a gente chama de estudiosos de gaveta...foge da nossa realidade.

Por exemplo essas questões todas que te coloquei né...da preocupação com a questão social da família porque isso interfere diretamente, até mesmo porque eles estavam dentro de casa, aula dentro de casa, então como é que o social não vai interferir? É lógico que vai...nesse contexto pandêmico é óbvio que vai. **Aí como vai se pensar essa aprendizagem sem consultar a gente? Sem interagir com a gente? [...]** E aí não atende a necessidade real porque é uma linguagem diferente da realidade. Então, a gente que está no chão da escola, mas não deveria existir isso de “chão da escola” porque chão da escola é a escola, não tem que ter essa diferença. É ali dentro, ela não acontece em outro lugar [Dália].

“Apostilagem” à qual a professora Dália se refere é o “estudo dirigido” que veremos mais relatos detalhados adiante. O estudo dirigido foi a única avaliação que utilizaram nas escolas pesquisadas, nas quais foram distribuídas apostilas de cada disciplina aos estudantes. Eles iam um dia no final de 2020 buscar na escola essa apostila e depois entregavam feita, sem obter nenhum retorno da correção.

Dália mostra-se bastante descontente com esse tipo de avaliação utilizado pela rede, visto que seu trabalho sempre foi bem lúdico, e ela vinha progredindo, aprendendo e realizando vídeos e outros tipos de recursos tecnológicos via *Facebook* e *WhatsApp*. Porém, assim que a rede determinou que seria feito um ensino com “apostilas” “apostilas”, as professoras de AEE também tiveram de fazer para seus estudantes com deficiência.

A professora demonstra descontentamento e forte crítica aos gestores da rede de Caxias, pois, de fato, ela e suas colegas de profissão não foram consultadas em nenhum momento durante o ano de 2020 sobre o que ou como poderia ser realizado o ensino remoto para seus próprios estudantes.

Inclusive, em outro momento da entrevista, ela destaca que as perguntas que faço a ela em 2021, nunca foram feitas para ela durante os dois anos iniciais de pandemia:

Pra mim foi um desabafo, alguém finalmente escutando a gente. Alguém colocando isso no papel pelo amor de Deus. A gente quer ser ouvida. Não precisa muito, é só estar disposto a ouvir. Imagina a gente ver a realidade das crianças que é 10 vezes pior que a nossa.. Aí por que professor é revoltado? Porque ele vê essa ação desumana dos políticos. As pessoas fazem política com a educação, não fazem projeto pedagógico com a educação. Aí quem sofre é quem tá junto com a gente. A gente vê o que as crianças passam [Dália].

- Caminho dos educadores inclusivos durante a pandemia

Neste item propomos um delineamento sobre como, o quê e porquê as educadoras entrevistadas realizaram o ensino remoto da forma que realizaram, se houve ou não escolha, se foi uma imposição da rede sobre o caminho que tiveram de percorrer, ou se foi possível manter suas convicções como educadoras.

Iniciamos com uma pergunta mais geral: *o que você diria sobre a educação inclusiva durante a pandemia?*

A primeira entrevistada a responder essa pergunta é a implementadora Rosa.

Ah teve atrasos. Teve perdas. O contato professor-aluno, o ambiente de escola... Porque a gente não pode pensar a escola só como aquele lugar de transmissão de conteúdo, a escola é um espaço social que ensina muita coisa. A criança de quatro anos quando vê a outra de quatro comendo sozinha, ela quer comer também. Em casa, pai e mãe faz. A gente teve relatos, não só da educação especial, de retrocesso. Criança que falava, mas tá em casa com pai e mãe e pai e mãe já sabem só pelo olhar o que o filho quer e vai lá e pega, então a criança foi deixando de falar. Até mesmo o embate entre um aluno e outro é um processo pedagógico porque ele tá aprendendo a lidar com conflitos sem ser violento.

Com certeza a gente teve perdas. Qual o tamanho disso? A gente só vai descobrir quando voltar 100% pro presencial. [...] Penso eu que a gente não vai conseguir dar conta disso em 1 ano ou 2, eu acho que a gente teve perdas aí que vai levar alguns anos pra conseguir recuperar [Rosa].

Ao ser questionada sobre as atividades que foram feitas com os estudantes da educação especial em 2020, Rosa responde que cada escola ficou livre.

A gente teve uma diversidade muito grande desse trabalho. A gente teve escolas com professores AEE que trabalharam por apostila, que trabalharam por vídeo, que trabalharam por WhatsApp. A gente teve escola que por exemplo festa junina eles fizeram uma programação em que pegaram transporte e foram na casa de cada aluno da educação especial, ficou no portão, entregou um docinho, tocou uma música de festa junina. Foi diverso, a gente não teve um padrão. E a gente teve outros que se limitaram a apostila, outros que não fizeram uma apostila específica da educação especial, mas preferiram dar suporte na adaptação da apostila do ensino comum. Porque você pensa no aluno do 2º segmento, ele tem pelo menos 5 disciplinas então se ele tiver 5 apostilas e mais a apostila da educação especial é uma sobrecarga. Então algumas professoras preferiram não ter uma apostila da educação especial e trabalhar pra adaptar essa do ensino comum. A gente teve outras que não, que preferiram reduzir as quantidades das apostilas do ensino comum e fazer um trabalho mais específico da educação especial [Rosa].

Sobre a “apostila da educação especial”, a implementadora comenta que foi

Produzida pelo professor AEE, não pela Secretaria de Educação. Ainda é usado essas apostilas em 2021 por quem optou pelo ensino não presencial. No início da pandemia utilizavam o Facebook, mas viram que não deu certo, WhatsApp às vezes também não contempla todo mundo. Os alunos do campo não têm WhatsApp, internet ou Facebook então optou-se pelas apostilas. E essas apostilas não têm um padrão. Há escolas que são semanal, quinzenal e outras quase que mensal. As escolas do campo são quase que mensais por conta da distância desses pais para conseguirem pegar essas apostilas. É o transporte da escola que leva até a casa do aluno. E aí, para respeitar a especificidade de cada local, de cada escola, esses trabalhos ficaram a critério da escola, porém, com aval da Secretaria. A escola desenhou esse projeto, como seria esse atendimento e enviou pra secretaria [Rosa].

Rosa viu a apostila, ou seja, o estudo dirigido, como uma alternativa e benefício para os estudantes, principalmente aqueles do campo que não tem *WhatsApp*. Todavia, como já vimos, as professoras, tem forte crítica à essa mudança. Preferiam o contato e trabalho pelo *Facebook* e *WhatsApp* do que tentar formatar todo seu trabalho lúdico para o papel físico e em forma de apostila.

A implementadora também destaca a autonomia de cada escola, em realizar esses trabalhos (apostilas) de acordo com a especificidade de cada unidade escolar. A professora Dália e Margarida se mostram insatisfeitas com essa “autonomia”, uma vez que não se sentiram ouvidas, não sentiram que a rede fez um trabalho em

parceria e muito menos respeitou o trabalho delas, visto que em um mesmo ano foram utilizadas três meios diferentes para o ensino remoto: Facebook, *WhatsApp* e apostilas.

Rosa diz que não houve um padrão sobre as atividades realizadas com os estudantes da educação especial e nem com a recepção das famílias diante do novo ensino, pois a rede de Duque de Caxias abarca uma diversidade cultural significativa.

A gente não consegue estabelecer um padrão. Caxias como todos municípios tem uma diversidade cultural. Meu aluno do 4º distrito que são escolas de campo não tem o mesmo acesso à tecnologia do que o cara do 1º distrito. Não que o cara do 1º distrito tenha porque, como eu falei, tecnologia requer investimento financeiro, mas é um público diferente.

Então assim, uma coisa bacana que algumas pessoas/escolas não viram com bons olhos, **mas que eu acho uma iniciativa muito bacana foi que Caxias não determinou como seria esse trabalho remoto. Ela (Caxias) deixou a cargo de cada escola elaborar o seu projeto e passar pra Secretaria (de Educação) aprovar ou não.** Então, por exemplo, a gente teve municípios que a Secretaria de Educação produziu as apostilas e distribuiu pelas escolas, Caxias não fez isso por justamente entender que cada escola tem uma realidade. [...] As escolas do 4º distrito fizeram apostilas e como a maioria delas tem o transporte escolar, elas foram na casa dos responsáveis levar essas apostilas. As escolas do 1º que os pais são um pouco mais antenados tentou essas atividades pelo Facebook. [...] Da educação especial tentaram um contato mais direto via WhatsApp. Poucas usaram plataforma do google, principalmente porque não é só uma questão tecnologia, mas também de saber usar a tecnologia. Teve casos esse ano (2021) da mãe ir pra escola pra aprender a usar WhatsApp [...] pra poder fazer as atividades. isso é um ponto.

O segundo ponto é ano passado [2020] no auge da pandemia a gente teve um índice de morte muito grande então as nossas famílias estavam emocionalmente, financeiramente com problemas. Quem não tava perdendo parente, tava passando fome. Quem não tava passando fome, tava desempregado. Então assim, pouquíssimos estavam emocionalmente bem pra segurar seus filhos em casa.

Uma outra questão, que eu também já falava antes da pandemia, é que pai não é professor. Pai não tem obrigação de ensinar o filho o conteúdo da escola. Pai tem obrigação de zelar pelo estudo. E o que que é esse zelar? Saber se tem o livro, se tem o caderno, se tem o material, se tá fazendo a atividade, esse acompanhamento. Agora, o ensinar, isso é uma função do professor não cabe ao pai. Vou até falar a nível pessoal, eu sou mãe e sou professora, em casa a história é outra. Quando a gente vem pra casa pro nosso filho, a postura é outra, não dá pra ser as duas coisas. Então a gente tem pais que não tem didática, que não sabem ensinar [...] A gente tem atividades que mesmo quando feitas, a gente não sabe se de fato foi feito pelo aluno. E temos um outro problema: às vezes o pai está disposto a ensinar, mas a dinâmica da casa, por exemplo: uma mãe que tem cinco filhos, como ela senta com cada filho pra fazer cada atividade? [...] Até mesmo o sistema de WPP quando funciona já não funciona tão bem, porque, por exemplo aquela casa, a gente está falando da realidade da maioria dos alunos que é de pobreza. Então, ele consegue o celular, consegue a internet, mas naquela casa são quantos cômodos pra 5 ou 6 pessoas, 3 cachorros, irmão menor chorando, o de trás correndo, cachorro latindo, a mãe fazendo comida... Não é uma coisa tão simples assim. Ainda quando a gente tem a

adesão, a aceitação, não é uma coisa tão simples. Alguns se negam mesmo, não tem paciência, não querem saber. Outros não se negam, porém, a estrutura que existe não permite que isso seja feito de uma forma adequada [Rosa].

Para a gestora, não ter uma diretividade foi algo bom, respeitoso, mas as professoras se ressentem por não ter tido um direcionamento determinado pela rede. Além, de ter sido modificado várias vezes os únicos direcionamentos que tiveram. As professoras tiveram de aprender novas linguagens, dar aula em aplicativos que não eram utilizados com esse intuito, e depois que dominavam certo direcionamento, ele era mudado pela rede.

E com os professores? Também teve essa diferença?

Tivemos. Como eu falei, a gente deixou a rede, os professores e as escolas à vontade pra escolher o que fazer. Então, a gente teve professores que não aderiram ao ensino remoto no ano todo, optaram por não trabalhar. Pelas mais diversas questões. Alguns disseram que o concurso público que prestaram não foi pra isso, que não sabem mexer com tecnologia, que não consegue... Então, a gente teve sim. Porém, inicialmente a gente teve um grupo de escolas que não aderiram ao ensino remoto no primeiro semestre. No segundo semestre a gente teve quase 100% de adesão. Ainda assim tiveram alguns professores que não aderiram. Que que foi feito nessas escolas? Se um professor do 5º ano não aderiu, o que é feito na outra turma de 5º ano é passado pra essa turma também pra que ela não ficasse sem nenhum tipo de atendimento.

A Educação Especial, a gente fez um documento norteador do que poderia ser feito durante essas atividades remotas. A gente não proibiu o trabalho de conteúdos, mas a gente orientou que a premissa fosse a manutenção do vínculo e o trabalho de atividades diárias. Porque a gente entende que trabalhar conteúdo a distância já é complicado, ainda mais para alunos da educação especial [Rosa].

Aqui, podemos ver uma perspectiva ampliada do que seja conteúdo por parte de Rosa. Há uma forte cultura escolar que entende que conteúdo escolar são as áreas de conhecimento e só. Isso, inclui as crianças da educação especial. Porém, também há uma parcela de educadores que compreendem que o conteúdo escolar envolve os conhecimentos da matemática, ciências, português, geografia, mas muito mais.

A complexidade da cultura escolar, e aqui entendemos a cultura da escola como uma “interação das políticas educacionais e a vida na instituição escolar, com destaque para a organização da instituição escolar, a cultura dos docentes e o seu desenvolvimento profissional” (FERNANDES, 2010, p.887), está em inserir contextos e processos diversos em seu cotidiano de acordo com sua política pedagógica.

Os elementos da cultura escolar estão inseridos em contextos e processos sócio-históricos específicos. A cultura da escola está inscrita nas rotinas, nos ritmos e ritos, na linguagem, no imaginário, nos modos de regulação ou transgressão e pode ser analisada tendo em vista duas dimensões para esse

estudo: a dimensão das políticas, da história da escola e de seu funcionamento e a dimensão do cotidiano da escola. A cultura da escola expressa características universais, o que faz que a instituição escolar seja reconhecida como tal em qualquer lugar do mundo; mas também expressa características próprias, em razão de seus tempos e espaços, seus ritos, de seus agentes, dos valores atribuídos à escola pela sociedade em cujo contexto está inserida, que fazem que a cultura da escola expresse a singularidade de cada estabelecimento escolar.” (p.889).

O espaço escolar importante em tantos níveis vai para além da entrega de conteúdos programáticos e tivemos isso pontuado a todo tempo nas vozes das entrevistadas. A escola não se importa apenas se seu aluno assimilou determinado conteúdo, mas também se o mesmo está alimentado; não se importa apenas com a nota do boletim de seus estudantes, mas também com a higiene de cada um; a escola questiona o porquê de determinado estudante estar faltoso, e aciona imediatamente seus responsáveis para investigar o motivo.

Lírio comenta mais sobre essa adesão ao ensino remoto em suas unidades escolares, tanto por parte dos professores quanto das famílias.

Numa unidade que é a unidade menor que funciona da Educação Infantil até o 5º ano, como é um grupo menor, a gente acabou tendo adesão de todos desde o início. Desde o início todos aderiram ao uso da plataforma. No final do ano fizemos uma avaliação geral que até chamávamos essa avaliação de Prova de Vida que era uma avaliação escrita no papel e os alunos... era considerado “ah esse aluno existe de fato”. Porque todos foram promovidos na rede, independente do resultado dessa avaliação. Essa avaliação tinha um cunho diagnóstico né, descobrir se esses alunos existiam e em que momento eles estavam.

Eu senti durante muito tempo assim que não havia retorno, eram poucas interações, poucas interações pelas redes né. Mas na hora daquela prova de vida... eu não sei se é porque os pais também ali... os programas sociais, o cumprimento, a devolução. Então, a gente teve devolução maciça. A gente não teve, por exemplo, nenhum aluno não encontrado nessa escola menor. Nós encontramos todos eles ainda no ano de 2020.

Já na escola grande de 1200 alunos... essa a gente teve muita dificuldade. Porque era uma escola de segundo segmento, de adolescentes e os adolescentes não são tutelados pelos pais como é na escola dos alunos até o 5º ano. Nessa escola que vai até o 9ºano e tem a EJA, os pais têm pouca atuação no cotidiano das crianças... então foi muito mais difícil...muito mais difícil da gente contatar esses adolescentes e ter retorno deles né. A gente teve pouquíssimo retorno.

Ano passado que era inteiramente remoto e não tinha retorno e no híbrido eu continuo quase a mesma coisa, só agora que tá voltando presencialmente mesmo que os alunos estão aparecendo, mas têm alguns que ainda acham que não voltou.

Eu sinto que os pais veem muito o que passa na TV. A TV diz que não voltou, que tá tudo remoto, eles generalizam, eles acham que é igual pra todas as escolas no Brasil inteiro. Eles não entendem as especificidades.

Mas eu acho assim, que a gente pode dizer que o ano de 2020 foi um ano de outros aprendizados. **A gente aprendeu a ficar vivo.** A gente aprendeu que os vírus matam. A gente aprendeu que não tinha hábitos de higiene. Então acho que a gente aprendeu muito. A gente não pode dizer que foi um ano perdido em aprendizagens. A gente aprendeu muito, coisas talvez que... um conteúdo que só seria visto no 8º ano, por exemplo os vírus, foi visto pelas crianças da Educação Infantil, dos anos iniciais... Então, assim, a gente aprendeu a ficar vivos, eu creio nisso. Aprendeu que precisa de companhia, a valorizar as interações. Eu penso que os pais que pensavam em *homeschooling* já todos mudaram de ideia depois de ficar com seus filhos em casa. Então, eu acho, que agora todo mundo passou a valorizar mais a escola. Assim, eu não consigo ver só perdas, eu vejo que a gente aprendeu. **Aprendemos a viver** [Lírio].

A escola se preocupa e o ano de 2020 evidenciou mais ainda essa prática e nos fez voltar a repensar o papel da escola na sociedade. Em meio a tantos ataques à instituição escolar e aos profissionais da educação, a escola como um universo prevalece. Assim como o universo contém diversos planetas, estrelas, cosmos e mistérios para dar conta, a escola também dá conta cotidianamente do universo de cada profissional e estudante matriculado.

Universo é basicamente tudo que existe, todas as estrelas, galáxias, planetas, buracos negros, matéria escura, etc. Os corpos do universo acabam por sempre interagir uns com os outros. Por exemplo, o planeta Terra interage com o Sol, pois um atrai o outro gravitacionalmente.

Assim como tudo no universo interage, dentro de sala de aula também sempre tem de haver essa interação, tanto entre professor-aluno como aluno-aluno, e, no ano de 2020, esse foi o maior desafio. Estabelecer uma interação plena e significativa sem poder se ver, tocar e vivenciar experiências e aprendizagens em um espaço presencial foi de grande dificuldade para muitos profissionais, familiares e estudantes. A escola tentar compreender o “universo” de cada um, ou seja, o contexto e individualidade de cada pessoa de sua comunidade em uma realidade atípica para todos, foi desestabilizador.

Como foram elaboradas as atividades para/com os estudantes da educação especial na perspectiva inclusiva em 2020?

As professoras do AEE têm uma **autonomia** fantástica no trabalho delas. Eu acho que eu aprendo com elas mais do que as oriento. As minhas orientações são mais no sentido de mediar a relação com os professores regentes. O trabalho da orientação pedagógica é mais na questão de mediar com os regentes de turma. Porque na prática delas, elas têm um trabalho de formação continuada que é bem pessoal delas, independe da Secretaria de Educação.

Porque cada aluno é um aluno, cada aluno do atendimento educacional especializado é um aluno. Então assim, cada um deles demanda planejamentos diferentes. Cada aluno tem seu PEI.

Então assim, o trabalho delas eu valorizo muito e digo assim: as nossas intervenções são de um outro olhar... de um apreciar, chegar junto né. Mas a gente soma. [...] a orientação pedagógica para os professores do AEE é mais no sentido de parceria do que instrucional. Não vejo como um trabalho instrucional como é, por exemplo, de intervenção numa prática alfabetizadora. Nosso trabalho é mais de colaboração. [...] Se a gente não atrapalhar o trabalho delas, a gente já tá bem.

A gente auxilia na escrita do relatório. Isso é uma coisa bem pontual. Quando a professora do AEE faz o relatório descritivo do aluno... isso é algo que assim, a gente chega junto. Ajuda na escrita desse texto né, nos verbetes utilizados... tudo. Isso é talvez que no tempo de pandemia, a gente tenha socorrido. [...] Socorrido no sentido de ajudar a redigir esse relatório. Eu acho que isso foi assim bem pontual. A gente sempre auxilia na escrita do relatório. Mas esse relatório, em tempos de pandemia, que é um relatório final do ano, a gente teve que chegar junto nessa redação. Pra escolher, talvez, os termos mais apropriados, juntas. Até porque a gente assina o relatório junto com a professora né... Então, a gente assina não é porque concordou com ele, a gente assina porque escreveu junto, participou daquele processo [Lírio].

Fomos perguntar diretamente às professoras de AEE sobre os caminhos que fizeram durante 2020. Mais especificamente sobre as plataformas que utilizaram para se comunicar com seus estudantes, se foi utilizado apenas mensagens de texto ou se também realizaram videochamadas. Margarida responde:

Já fiz videochamada. O *WhatsApp* era o que mais eles usavam. [...] Antes da pandemia, a gente já usava *WhatsApp* quanto grupo, então já era conhecido pelos pais, o manuseio já era de habilidade deles, comum deles. Aí ficou fácil. A videochamada era quando tinha algo particular pra falar, alguma explicação, algo que eles queriam saber... Eu usei menos porque... até por falta de solicitação deles, mesmo. Mas a gente deixou isso aberto. Mas o *WhatsApp* pra enviar, pra receber... foi o veículo de comunicação, pra mim, o mais usado. Mas também ficou aberto a videochamada, algumas vezes eu tive [Margarida].

E o ensino remoto para os alunos? Eles falavam para você como eles se sentiam com aulas não presenciais?

Eles se sentiram perdidos. Perdidos. Não sabiam o que iriam fazer, de que forma iria se fazer. Mesmo a gente já tendo grupo de *WhatsApp* no presencial em 2019. Porque o AEE quem faz essa ponte desse aluno, desse responsável com o Ensino Fundamental. Então os pais, responsáveis, tutores nos procuram com muita frequência. E aí ficou assim: “eu continuo procurando, aonde eu vou, o que eu faço agora, o que é o certo a ser feito...?”. Nesse momento não havia ainda um certo. E sim “vamos procurar o que é melhor pro aluno”, “o que que é melhor?” Por isso também que teve videochamada porque pra uns nem wpp³⁹ dava conta. Eu falei “então fica à vontade da gente fazer videochamada”. Aí alguns com videochamada já se sentiam mais [...] confortáveis. Eles sentiam que estavam sendo atendidos naquilo que eles precisavam. Porque o instrumento, a ferramenta

³⁹ Wpp é referência ao aplicativo Whatsapp.

computador e celular é muito frio. Quando a gente faz esse vídeo que a gente tá fazendo aqui e agora, eu to vendo as expressões dos seus olhos, eu vejo que quando você balança você confirma [...]. Então essa videochamada já faz um feedback daquilo que você pensa [...] pra você até continuar. E o wpp é frio, principalmente para alunos com deficiência que precisam mais ainda desse feedback de fisionomia, da voz, desse aconchego mesmo, desse acolhimento.

2020 eu tinha [alunos com] deficiência intelectual, eu tinha autistas, tinha alunos Asperger, [...] tenho outros transtornos, transtorno global do desenvolvimento, tenho alunos com transtorno de conduta. [...] Em 2020 eu tinha cerca de 11 alunos numa turma e entre 10 e 12 na outra. Juntando as duas dava no máximo 20 alunos.

Como eles chegam até a Sala de Recursos? São alunos que vêm geralmente com laudo, esse é o mais fácil acesso pra Sala de Recursos. O segundo acesso pra matrícula nessa Sala de Recursos, nesse AEE, é algum comportamento muito diferente em que a gente (equipe pedagógica da escola) chama, mediante o aviso pelos professores dessa grande diferença... o não acompanhar desse aluno na turma. Aí ele (professor) dá o nome e fala, faz um pequeno relatório dos que eles observaram e pede pra equipe entrar em contato com esse responsável. A equipe faz esse primeiro contato, o que muitas vezes, essa família já sabe e tem um indicativo de laudo. Mas como muitas vezes é mais viável esconder isso, deixa que a escola venha a descobrir aí o responsável quando chega “não...é porque eu já levei no médico, num neurologista, mas assim...eu queria que a escola perguntasse”. Então a primeira forma de entrada dele mais rápida é quando esse pai já tem essa consciência de que ele precisa de um trabalho individualizado, um trabalho com adaptações, avaliação com adaptação, o currículo dele também pode ser adaptado dentro da escola. Essa é a mais fácil. A segunda é quando o responsável quer que a escola veja a diferença porque ela ou ele ou o tutor diz “não...vamos ver se realmente tem alguma coisa que ele pode ou não pode acompanhar”. E aí às vezes leva meses porque até que a escola chegue já passou o primeiro bimestre, segundo semestre...Poxa, perdeu um semestre. E isso é sofrido para o aluno quando ele não acompanha, mas o responsável não tem essa consciência desse sofrimento [...]. Aí a equipe chama o responsável e o responsável autoriza e vem com a primeira marcação ou com as marcações clínicas e aí ele entra como “em investigação”. Porque todo aluno que está matriculado na Sala de Recursos, ou ele está em investigação de alguma possível deficiência ou ele já tem um laudo de deficiência. Por isso tem que ter autorização da família porque é algo muito sério que a gente tá colocando frente àquela família e frente àquele aluno. E aí que vêm as discussões de que não é porque o aluno tem alguma dificuldade que esse aluno pode ir pra Sala de Recursos, entende? A Sala de Recursos é um *plus* se assim eu posso dizer, do Ensino Fundamental para suporte desse aluno com deficiência, esse aluno incluído no Ensino Fundamental e que não tem nada a ver com explicadora [Margarida].

Depois de um tempo, Margarida percebeu que utilizar recursos tecnológicos não estava surtindo resultados e respostas desejadas no seu trabalho pedagógico.

No meu caso eu vi que os recursos tecnológicos não davam muito resultado. Porque eles não tinham pra receber. Eu poderia fazer o melhor slide possível, mas a recepção, ao meu ver, não teria a produção que deveria ter. Então, que que eu fiz? Eu procurava revistinhas, revistinha da Mônica, lúdicas, postava atividades. Os que não tinham condições de responder às atividades, era chamada de vídeo porque não tinha como fazer aí era o acolhimento mesmo, o “como você está?”. Aí respondiam “ah tô meio mal”,

outros viravam o rosto. Mas só em ver o rosto da pessoa... É um “vamos lá”, “é um momento diferente pra todo mundo” [Margarida].

Como eram essas aulas por videochamadas?

Era mais uma conversa. A gente ia trazendo sobre “como é que você está?”, “tá legal?”, “e aí, viu fulano?” aí respondiam “ah não, não tenho falado com ninguém porque não posso sair, não posso ir pra lugar nenhum” e aí eu falava “ah mas isso vai passar”. E aí a gente entrava na conversa... “vai passar?” “vai...porque o vírus...” Aí você já puxa um assunto, entende? E o uso de máscaras...Porque a gente voltou muito e isso aí é importante até colocar...Principalmente professor do primeiro segmento voltou muito nesse tempo de pandemia mesmo, de 2020, aos cuidados. A gente na reunião quando tinha via Zoom com a equipe pedagógica, com a direção... uma das nossas falas era “vamos orientar”. Então o nosso trabalho era de orientação. Era máscara porque, principalmente, os munícipes de Caxias parecem não acreditar que existe a pandemia, então não tinha uso de máscaras em local algum. E aí a gente partiu pra essa questão pedagógica... vamos orientar já que os responsáveis podem não ter essa consciência né, mas a gente vai partir para os nossos alunos. “Tá usando máscara?”, “e aí, por que não?”, “saiu de casa, bota a máscara”, “chegou em casa a máscara vai direto pra ser lavada”, “depois de lavada tem que ser passada”. [...]. Vai falando nessa questão mesmo de higiene pessoal, de que isso não vai perdurar por toda a vida...porque falavam “isso vai passar tia?”, “nunca mais vou pra escola?”, “e quando eu voltar pra escola, tem gente lá?”... Falei assim “então se você vai voltar, os outros também voltam”. A gente nem sabia que ia morrer tanta gente. Essa era a verdade. [...]. Essas orientações não ficaram só no início não, essas orientações seguiram por todo o ano letivo. Porque durante todo o ano letivo a gente precisou orientar. Na verdade a gente orienta até hoje, tá? [...]. O uso de máscaras para todos...ninguém conhecia isso e essa orientação, hoje que já voltou, a gente vê que o tempo que eles estão na escola, eles estão de máscara. Então as orientações serviram [Margarida].

Para Dália, foi um desafio o ensino remoto, pois a mesma não estava acostumada com a linguagem e limitações que um ensino exclusivamente tecnológico propõe.

A gente fez um misto de linguagens porque não é ensino a distância. A educação que nós fizemos foi ensino remoto. Não foi Educação a Distância. A EAD realmente tem toda uma linguagem diferente, um suporte diferente, uma formação, todo um contexto diferente de apoio. Podemos dizer que tem toda uma rede de apoio que sustenta a educação a distância e ela já é estruturada há anos. A educação remota que nós fizemos não foi nada pensado há anos, [...], todo planejamento foi feito a tempo real. Então a dificuldade era justamente a gente adequar a linguagem em uma maneira que o responsável pudesse entender e conseguisse passar isso de uma forma que a criança pudesse também entender e executar e não fosse algo muito complicado, nem pro responsável e nem pra criança. Levando-se em consideração que muitos dos pais da nossa rede são pais que têm algumas limitações na questão da instrução, por exemplo não tem a educação completa. Muitos deles trabalham fora pra subsistência da família. Então tem todo um contexto familiar complicado que dificulta essa questão. Então a gente tento simplificar da melhor forma possível. E eu tentei no meu caso manter a minha perspectiva e minha linguagem que é a questão do lúdico. O meu trabalho é essencialmente lúdico e através de materiais e recursos. Então eu tentei manter essa linha pedagógica dentro das atividades. Eu fiz

um misto dessa educação a distância com trabalho remoto. Eu não quis fazer uso, inicialmente, de folhinhas para impressão. Primeiro porque isso demandaria mais recurso pro responsável e o responsável não recebeu nenhum tipo de subsídio, ajuda ou auxílio do governo. Embora eles ficarem em casa então a escola não tava tendo gasto com energia, com água, com alimentação das crianças então houve de certo modo uma economia para a rede, mas isso não foi transformado em chip para as crianças, um acesso gratuito ou um ponto aberto né nos bairros ou nas próprias escolas... não houve esse retorno. Então como eu poderia exigir que as famílias imprimissem trabalhos, papéis...eles iam tirar esses recursos da onde? Folhas da onde? Tinta pra imprimir da onde? Eles nem sequer teriam uma impressora em casa, provavelmente 99% não tenha. O acesso à internet deles é por celular, não é de um laptop ou pc de mesa. Então eu evitei ao máximo estar usando esse tipo de material [Dália].

A professora comenta muito sobre suas dificuldades com o ensino remoto, e destaca a diferença entre Educação a Distância (EAD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE). No nosso primeiro capítulo discorreremos sobre essa diferença. Trazemos novamente essa discussão:

O ensino remoto ainda não tem uma definição própria na literatura legal brasileira, diferentemente da educação à distância (EAD) que tem uma estrutura completa, e tem como significado uma educação com pressuposto de desenvolver-se a distância assíncrona, ou seja, que não ocorre ao mesmo tempo (BRASIL, 1996).

Já o ensino remoto emergencial seria uma manutenção das atividades pedagógicas em ambiente domiciliar (SOUZA; DAINEZ, 2020). O Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos, foi adotado de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não fossem interrompidas, e as aulas foram feitas preferencialmente de forma síncrona (BEHAR, 2020).

Dália continua:

Então o que eu fiz? **Eu pesquisei e por isso as noites em claro e os dias inteiros.** Porque não era só uma questão pedagógica, era uma questão de informação mesmo, eu tinha que planejar a ideia que eu queria fazer da atividade e eu trabalhando com jogos, brincadeiras e atividades alternativas online com as crianças sem ter acesso à internet...Então eu tinha que pensar na maneira que não dificultasse o responsável e a criança e que eles conseguissem realizar sem ter custos além. Ou seja, que eles conseguissem fazer sem ficar muito tempo online. Então o que a escola usou foi aplicativos como Facebook e WhatsApp. **Então eu fazia pesquisa pedagógica de atividades que atingiriam objetivos que eu gostaria de alcançar e fossem próximos ao que eu faria em sala de aula...** Coisas lúdicas, dinâmicas, interativas, interessantes e aí eu fui pesquisar na internet onde eu poderia encontrar essa linguagem. Então eu demorava muito pra produzir o material. A ideia estava assimilada na minha cabeça, mas onde tinha esse material? Como que eu ia formular esse material? Trabalhar com imagens,

montar vídeos, áudios, músicas, jogos, brincadeiras...como que eu ia montar esse material se eu não tinha informação de como produzir isso? Como é que se produz imagens, como é que eu faço um card? Isso tudo eu aprendi nesse processo. Sozinha. Aprendi sozinha e com as colegas ajudando. Como é que faz um card? Como é que eu vou botar um desenho, uma figura que eu quero no card, como é que eu insiro uma foto naquele card que eu quero? Como eu insiro um pequeno texto, um vídeo, uma imagem, um áudio, uma foto? Então todo esse processo a gente aprendeu a tempo real. E isso levava horas. Não era só postar uma atividade. A gente usava WPP e FB pra estar postando as atividades. Não é simplesmente postar uma foto, escrever umas coisinhas embaixo e tá tudo certo. Não é assim. Isso não vai atingir o objetivo que eu quero com a criança e também não vai facilitar um adulto que não é professor [...] Então assim, era um trabalho muito cansativo porque a gente tem trabalho dobrado...é horas antes até preparar o material pra depois você postar o material e depois de postado você tem que acompanhar quem tá acessando, quem não tá acessando, porquê não está acessando e aí tem também os entraves da questão do acesso [ela faz sinal de custo/dinheiro com os dedos da mão] né...se tinha condições financeiras ou não de ter aquele acesso ali, então como eu vou cobrar do aluno se ele não recebeu nenhum suporte da rede? Como é que eu vou cobrar ele e a família de fazer e realizar as atividades se ele precisava de uma internet paga pra ter acesso...um aparelho...às vezes tem acesso em casa mas o celular é da mãe, a mãe vai trabalhar, o pai vai trabalhar... Essa questão toda social que tá envolvida. Então o problema maior que eu vi e acredito que as colegas também porque a gente compartilhava né as nossas experiências...o problema maior não era a questão pedagógica em si...é a questão social. A questão da exclusão digital. A questão social e a exclusão digital foi o que mais pesou em tudo. Porque o professor esteve ali, dia e noite, virando noites e virando dias, aprendendo sozinho e com os colegas de forma autônoma, sem um tutor, sem um orientador e a gente gastou os nossos próprios recursos para que isso acontecesse... Só que, como que a gente ia fornecer acesso à internet aos nossos responsáveis? O problema não era questão pedagógica, falta de vontade ou interesse do professor. Pelo contrário, nós conseguimos fazer muita coisa com zero recursos. [...] muitos trabalhos legais [Dália].

Podemos notar a disponibilidade que a professora teve com seu trabalho mesmo diante de um momento tão atípico e com tantas adversidades. Sem a intenção de romantizar a exaustão do trabalho docente e do trabalho produtivo a cada minuto, mas enaltecendo o compromisso que a professora teve com o ensino e com seus estudantes.

Utilizava recursos de tecnologia assistiva com os estudantes?

Eles não têm acesso a tecnologia assistiva fora da escola. Acesso que eles têm é aparelho celular e quem tiver uma boa condição, ao computador. Então os recursos que eram utilizados, eram imagens, vídeos, músicas, eram fotos, eram desenhos, animações, jogos e brincadeiras com sucatas, coisas assim bem baratinhas. Eu buscava essas coisas bem simples de fazer em casa, materiais que seriam possíveis de ter em casa pra poder se produzir, pra não ter nenhum custo adicional. Porque o contexto em si já muito difícil a questão da pandemia e a questão social desses alunos. Então já existia uma carência social anteriormente à pandemia, com a pandemia ela se acentuou muito mais. São crianças com questão social (financeira) com bastante dificuldade né. São mães que trabalham, pais que trabalham. Os que não trabalham não tem instrução pra conseguir um emprego de qualidade [Dália].

- Ano letivo de 2020: escolarização, avaliação e retenção

Iniciamos esse eixo de perguntas para as entrevistadas com o seguinte questionamento: *a escolarização do público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva foi possível em 2020?*

Nossa professora de AEE responde:

Olha...foi difícil. Muito difícil. Porque eu acredito nas possibilidades. Eu acredito que mesmo que a gente tenha dificuldades, a possibilidade permeia. Então houve possibilidades porque quando esse responsável conseguiu andar com esse filho...houve sim aprendizagem. Porque a gente aprende com todas postagens, a gente aprende com todas as trocas, a gente aprende em todas as línguas. **Então eu não posso dizer “não teve aprendizagem”, como não teve? Teve sim. Se ele teve acesso mínimo, ele sabe falar que a gente estava num período de pandemia...Porque quando a gente se apegar ao crescimento pedagógico somente no acadêmico aí eu fico singular. Quando eu tenho o olhar que meu crescimento é muito mais abrangente e que permeia o acadêmico...ele permeia, não é só o acadêmico...eu tenho o lazer pra aprendizagem, eu tenho vários outros caminhos que eu posso chegar e que eu posso aprender.** Eu tenho o aprender com o outro, como me comportar, como falar, como gesticular, “será que to gesticulando demais?”, “será que tô balançando a cabeça demais?”...Tudo isso é aprendizagem e ele permeia o acadêmico.

Agora, se você me perguntar “no acadêmico houve um prejuízo?”, eu vou te dizer: muito. O acadêmico é quando eu falo de escrita, leitura, é quando o professor pede “Margarida, ele só vai pro ano seguinte quando ele consegue fazer as quatro operações” Porque a gente sabe que nem todos vão conseguir. Nem todos chegam à escrita e à leitura. Nem todos vão alcançar. Mas não é só isso que a escola ensina. Isso permeia o conhecimento, o nosso crescimento. Essa parte aí é óbvio que ficou prejudicada. Não só nossos alunos com deficiência, mas todo o Brasil. Inclusive, em todas as áreas, não só do Ensino Fundamental, como EDI, como graduação, como todos. [...]. Todos nós iremos ver o que que lá na frente vai acarretar esses dois anos de pandemia [Margarida].

Uma escola voltada para o pleno desenvolvimento do educando valoriza o conhecimento científico, mas também enfatiza a socialização, respeito às diferenças, inclusão, bem-estar, dentre outros aspectos que constituem as diversas funções da escola.

No espaço escolar, fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber (FREIRE, 2019). Todavia, muito se aprende e ensina socialmente tanto fora quanto dentro do espaço escolar. Aprendemos importantes experiências informais nas ruas, nas praças, no transporte público, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, nos refeitórios das cantinas. Cotidianamente, em todos os espaços-tempo estamos aprendendo e ensinando.

Ensinar exige respeito à realidade de cada educando. É com bom-senso que não é possível à escola, se, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos (FREIRE, 2019, p.62).

Principalmente em tempos de pandemia, não é possível alhear-se de todos os impasses que conflitam o ensino formal para inúmeros estudantes, familiares e educadores. “Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo” (FREIRE, 2019, p.62).

Já a professora Dália comenta que seu papel como AEE não é de escolarizar a criança e sim dar suporte, mas não deixa de relatar o que fez para esse suporte durante o período pandêmico:

Então, o meu papel não é de escolarizar a criança. O meu papel é dar suporte à escolarização da sala de aula. E aí como que eu ia fazer isso? Isso também foi uma questão né. Como eu faria isso e no contexto pandêmico se não existia o contexto da sala de aula? Como que eu ia acompanhar? Então eu formulei conteúdos mínimos que eu achei que iam estimular as crianças né a desenvolver habilidades necessárias que iam ajudá-las nos conhecimentos mínimos...de leitura, de raciocínio lógico matemático...e o próprio interesse né, que elas não perdessem o interesse nas atividades e criasse uma rotina. Então meu foco foi diferente das colegas [Dália].

Essa fala da professora Dália nos chamou bastante atenção, pois como afirma isso com tanta certeza? Como ela não tem papel na escolarização da criança? Sim, ela tem. Segundo a LDB o professor de AEE tem atuação na complementação e suplementação na escolarização de seus alunos com deficiência também matriculados no AEE (BRASIL, 1996). Isso faz parte do papel de escolarização. Será que Dália atribui o papel de escolarizar apenas à professora da sala de aula regular? Por que ela faz essa distinção?

Dália continua:

Eu busquei também trabalhar bastante a questão familiar. Trabalhar os responsáveis. Porque se é os responsáveis que estão com as crianças em casa e neste período está com uma responsabilidade [...] então eles precisavam de auxílio. Então minha preocupação também era ajudar eles.

Porque com a experiência de 2020 a gente foi observando quais eram as dificuldades dos responsáveis. Então às vezes, atividades simples, ou que para os nossos olhos de professores de olhar pedagógico era uma atividade simples, para o responsável não é. Porque eles não são professores, eles não têm o olhar pedagógico. É diferente. E essa foi até a valorização que aconteceu do trabalho do professor. As pessoas conseguiram enxergar a diferença do papel de pai e mãe e o do papel de professor. no imaginário coletivo as pessoas acham que o trabalho do professor é apenas entregar uma folhinha impressa na mão do aluno “senta e faz”. O imaginário das

... pessoas era esse e eles viram que não é. Eles perceberam todo o trabalho pedagógico que a gente faz em torno disso. Antes de chegar na folhinha ou numa atividade escrita, a gente contou uma história, a gente cantou uma música, a gente fez toda uma contextualização daquele tema a ser abordado e tudo mais. E o próprio olhar né, o nosso olhar quanto ao que a criança executa, é diferenciado. A gente não olha só o produto final, a gente vê todo o processo. Então nessa parte da pandemia, conseguiu-se né perceber essa diferença: o responsável não vai conseguir fazer o que o professor faz. Aí eu fui vendo as dificuldades que os pais estavam enfrentando. Eu preciso ensinar os pais a ensinar. Eu preciso explicar aos pais a importância de uma série de atividades se não, eles não vão realizar, principalmente, as atividades lúdicas. Porque o imaginário coletivo também diz que atividades lúdicas não servem para nada... é só um passatempo, é só uma brincadeira. Eles, o imaginário coletivo, acham que é só para entreter, as pessoas pensam que a brincadeira é um entretenimento e só. E a brincadeira não é entretenimento, é a linguagem que a criança usa para aprender e conhecer as coisas. E o responsável não tem essa mentalidade pedagógica. Então eu precisava ensinar isso porque justamente o meu trabalho era totalmente lúdico. O que acontecia muitas das vezes? Eles faziam o trabalho da classe regular e deixavam o meu trabalho por último... só se desse pra fazer, quando pudesse fazer ou tivesse vontade... O meu sempre ficou por último como até hoje fica por causa desse imaginário coletivo. [...].

Além da escolarização, vimos que a escola tem papel social imensurável na sociedade e na vida de cada indivíduo que já frequentou ou frequenta a escola. Durante entrevista com Lírio comentamos que vínhamos percebendo um certo padrão nas entrevistas: todas as profissionais se mostravam muito preocupadas com a vida, principalmente, a vida de seus alunos e familiares durante o ano de 2020.

É verdade. Estamos sendo sinceros com você. A gente queria saber se eles estavam vivos, se as famílias estavam bem. Era isso. Não teve um trabalho de cunho instrucional. Foi educativo porque isso é Educação, isso é pedagógico... cuidar do outro. Mas instrucional não, não foi um ano de instruir. Foi um ano de educar [Lírio].

Trazemos mais um dizer sobre o que outra entrevistada considera que foi o papel da escola em 2020:

Então, o papel social da escola foi de deixar as famílias conectadas com a realidade, com o que estava acontecendo. Fornecer dados de realidade, conexão com a realidade. E também de suporte emocional além do pedagógico. Não no sentido de escolarização, mas pedagogicamente no sentido pleno da palavra. Em questão de se pensar o ensino-aprendizagem por ensino-aprendizagem, sem mensurar, sem a meritocracia. Ela [escola] não teve esse papel meritocrático de quantificar conteúdos e ensino. Agora, foi um papel totalmente pedagógico e social ao mesmo tempo. E acredito que o mais social que essas famílias puderam ter. Porque a gente dava orientação de tudo né... de como tava a questão do vírus, cuidados... As famílias queriam que a gente decidisse por elas. Até hoje [2021] elas querem. Que a gente tome a decisão de se o filho deve ou não ir para a escola. Tenho pais de alunos que até hoje eles ficam “ah mas o que que eu faço?” [...] Eu nunca pressionei meus responsáveis sobre que decisão eles deveriam tomar, mas eu tive esse papel de informar... quais são os benefícios, quais são os malefícios do presencial, do remoto, dos cuidados com a saúde, dos

não-cuidados, da vacinação, da não-vacinação...E sempre coloquei os dois lados da moeda, eu sempre coloquei pra eles decidirem “agora, vocês como pais têm o direito legal de decidir isso ou aquilo”. [...]. Sempre fiz esse papel. Sempre esclareci pra eles todas essas informações...em que ponto estava a pandemia, de contaminação, de vacinação, quais as decisões que eles deveriam ter que fazer, [...]. O papel da escola é esse, a gente faz papel de assistente social mesmo. A gente funcionou basicamente como assistente social. E a parte pedagógica foi a questão de exercício, exercitar o ensino-aprendizagem, exercitar a questão pedagógica no sentido pleno, sem mensurar sem quantificar. Eu pelo menos fiz o esforço máximo de não quantificar nada porque é injusto com os alunos, é injusto com os pais dos alunos eu querer quantificar alguma coisa nesse contexto pandêmico. Se a nossa realidade quanto professor foi difícil, foi exaustiva, foi bem cansativa, imagine para os responsáveis e para as crianças que têm a questão social muito desfavorecida, são pessoas que passam dificuldades, necessidades diariamente. Então não posso fazer nenhum tipo de cobrança pedagógica em cima desses responsáveis e desses alunos, porque eu tenho que oferecer a eles o máximo que eu puder, e não cobrar. Qualquer tipo de cobrança é uma cobrança injusta. Embora a rede está mensurando, está tendo avaliações, notas, quantificações... e a gente tenta se envolver o menos possível porque é uma questão imposta, a gente não teve participação nessa decisão de manter essas avaliações e quantificações. Nem sequer perguntaram o que os professores achavam né...qual tipo de avaliação deveria ser, se deveria existir uma avaliação... [Dália].

Dália comentou sobre “como e se deveria existir uma avaliação” em 2020, a questionamos sobre o que de fato teve e que instrumentos avaliativos foram elaborados em sua escola.

Meu contexto é diferente da escola. Como eu sou de suporte pedagógico de inclusão, eu não faço avaliações. Avaliações nesse sentido meritocrático, de mensurar rendimento. Eu faço avaliações diagnósticas. Diagnose aí eu faço. Agora, a escola fez sim por questão de obrigatoriedade da Secretaria de Educação, pela imposição da rede. Mas aí tem a postura da rede e o que a gente pensa individualmente. Que não é a mesma coisa [Dália].

Já a outra professora de AEE (Margarida) pontuou que também não elaborava instrumentos de avaliação para seus estudantes e sim que se colocava à disposição para ajudar o professor e seus alunos durante a semana de provas. Em 2020 a adaptação das provas e apoio não foi diferente:

Alguns professores me procuraram em 2020 que eu também me coloquei da mesma forma à disposição. E o professor mandava zap, mandava avaliações via e-mail...se eu queria que mudasse ou se aquilo dava conta para aquele aluno, se era interessante e se ele podia cobrar aquilo. É aquela questão mesmo da gente fazer parceria na avaliação, sabe? Dois olhares, um olhar de cunho diferenciado porque o meu olhar vem da Educação Especial e o olhar dele é da disciplina que deu um trabalho super legal. Aí eu falava “professor, o senhor tem como alterar essa? Porque assim, as 3 figuras que o senhor colocou são figuras parecidas. Dá pro senhor colocar uma figura mais diferente, professor?” (risos). Aí ele falava “então tudo bem, eu vou mudar”. Essa construção em conjunto. O aluno se saiu super bem. O objetivo dele foi atendido e foi super produtivo pros dois [Margarida].

Margarida disse que houve “estudo dirigido” como forma de avaliação das aprendizagens de 2020.

Teve estudo dirigido pra levar pra casa. E esse estudo dirigido já foi no finalzinho do ano, em outubro e novembro (...). E mesmo o estudo dirigido foi com adaptação pra cada criança. Era remoto e o responsável ia buscar na escola, levava pra casa... porque não teve nada presencial ano passado [2020]. Mas mesmo o estudo dirigido ia com adaptação porque a gente sabia a turma que aquele aluno estava. Super show.

O que que é estudo dirigido? Do segundo segmento é Português, Matemática,... É como se fosse uma apostila. E dentro dessa apostila alguns professores me procuraram “Margarida, não vai adiantar eu passar isso e isso que não vai dar conta”, “que que você de eu fazer isso, isso e isso?” Aí me mandava por wpp, por e-mail e eu falava “esse aí dá conta” [faz joinha com a mão], “tem bastante imagem, isso aí ele já viu antes, isso aí dá pra ele resolver...”. É um negócio vai e volta porque não tinha como cobrar algo que você presencialmente não estaria, mesmo online não dava conta de fazer. Então esse estudo dirigido foi pelo menos pra manter a engrenagem funcionando.

As aulas desses professores eram por postagem no Facebook porque não houve disponibilização de nenhuma plataforma. Era o que eles conheciam igual pra sala de recursos o que eles já conheciam era o wpp. E aí a gente ficou muito livre na escola qual seria que mais daria retorno. Se elencou que pro segundo segmento seria o Facebook por causa dos adolescentes que a maior entrada era pelo Facebook. E os outros, pelo menos eu que já tinha um trabalho efetivado pelo wpp, permaneceu no wpp [Margarida].

A orientadora pedagógica que trabalha com as duas professoras de AEE, dá mais alguns detalhes sobre esse estudo dirigido e avaliações em 2020.

A gente teve uma avaliação no final do ano, mas a gente chamou de Prova de Vida. Foi uma avaliação de papel. A gente chamou de ciclo avaliativo nas duas escolas. O ciclo avaliativo constou de participar num projeto, [...], projeto que a gente colocou nas redes sociais. Um projeto mais lúdico. Mas teve também uma avaliação impressa que os pais pegavam na escola e devolviam dentro de um prazo [o estudo dirigido].

[...] Em um dos projetos, na escola onde tem muitos alunos surdos, a gente fez contação de histórias, fez challenge, tudo que a gente fez tinha interpretação em LIBRAS pros alunos surdos. Os alunos com autismo, com deficiência intelectual... pra eles, não teve nada específico. Eles participaram do Projeto, acompanharam as ações que foram todas pelo Facebook [...]. Mas assim, não posso te dizer que houve uma ação específica direcionada a eles. A única mesmo foi a do surdo porque do surdo é a questão da linguagem. Tudo era interpretado.

Aí essa avaliação final do ano que foi o estudo dirigido, poucos professores fizeram material adaptado. Eu posso te dizer que só Matemática e Artes, se não me engano. O restante foi o mesmo estudo dirigido pra todos os alunos incluídos e pra alunos né não incluídos, não considerados incluídos. Eu só lembro de adaptação curricular no de Matemática e no de Artes.

[E na outra escola] esse ciclo avaliativo foi um estudo dirigido bem simples. Pra perceber mesmo se os alunos liam, escreviam, interpretavam texto... foi

algo bem básico, muito básico. Não foi nada grandioso. Mas o objetivo não era [...] quantificar. Não teve nem correção. Era: entregou ou não entregou. E a gente mensurou no final do ano essa nota, nota pra registrar no diário, pelas interações. O aluno tinha muitas interações, deu a Prova de Vida, tinha uma nota 8, por exemplo. O aluno não teve interação nas redes, mas deu a Prova de Vida ficou com nota 6. Mas ninguém ficou com menos de 6 [Lírio].

Diante dessa informação questionamos a entrevistada se, dessa forma, todos os alunos passaram de ano escolar e foi afirmado que sim.

Todos porque isso foi resolução da Secretaria de Educação. Mas aí o diferencial foi esse. Já na escola grande [a que tem muitos alunos surdos] nem todos encontrados na Busca Ativa, a gente não pode promovê-los né, eles foram considerados evadidos quem a gente não encontrou. Mas a Busca Ativa foi prorrogada até fevereiro deste ano [2021]. Infelizmente, a gente não achou todos, lá a gente teve caso de não achar. Então não foi retenção, foi considerado evadido [Lírio].

Dália deu sua opinião sobre o ano letivo de 2020, ela considera que os anos de pandemia deveriam ter sido anulados, ou seja, nenhum aluno deveria ter sido promovido para o ano escolar seguinte.

Então, isso foi uma questão política. Políticos decidiram e não os professores. Não foi uma decisão pedagógica. Os professores não decidiram o que seria mais pedagógico e proveitoso para os alunos se seria o cancelamento do ano. Não é um cancelamento de não fazer nada. Cancelamento nesse sentido que te falo: quantitativo. Mas em conteúdos, lógico, a gente oferecer o máximo que puder. Mas não numa questão de mensurar avaliativa porque as realidades foram diferentes, os contextos, teve família que morreu não sei quantas pessoas, tiveram famílias que não morreram tanta gente, tiveram famílias que conseguiram manter seus empregos, tiveram famílias que não tiveram emprego nenhum ou que perderam seus empregos [...]. São contextos muito diferenciados. Então como a gente vai avaliar isso se com certeza isso afetou diretamente? É uma injustiça você quantificar e avaliar. A gente tá aí vendo o ENEM...a complicação que tá sendo só aplicar. Então eu, individualmente, considero que esses anos deveriam ser anulados. Não tem como a gente inventar que a pandemia não existiu. Ela existiu. Uma fatalidade, ninguém planejou isso, ninguém quis isso. Não é uma preguiça pedagógica de ninguém. Não é uma preguiça funcional, não é que ninguém quer trabalhar. Aconteceu. Não tem como a gente negar que a pandemia está acontecendo e não tem como a gente fingir que ela não existiu e que tudo está normal. A gente tem que aprender a lidar com os efeitos dela e os efeitos dela são esses mesmos: vão ter perdas, vão ter crianças que vão ter defasagem, adultos, jovens também vão ter defasagens. Como a gente vai lidar? É isso que tem que ser discutido. E não querer substituir uma coisa que não tem como substituir. Fingir que não aconteceu que é o que as pessoas fazem. E por que fazem isso? Porque estão pensando politicamente, não estão pensando pedagogicamente [Dália].

Você consideraria então que se houvesse a opção de anular o ano letivo e reter os estudantes no seu ano escolar de 2020, seria o ideal?

Isso. É lógico que as crianças não ficaram zeradas. Elas avançaram sim, mas também não avançaram o mínimo que era necessário para aquele ano de escolaridade. É injusto a aprovação automática. Todos eles foram aprovados. E isso é injusto porque eu to mentindo que ele tá em pé de igualdade e não está. Eu to mentindo que ele aprendeu os conhecimentos mínimos e ele não aprendeu. Teve avanços? Lógico que teve. Aprendeu muitas coisas? Aprendeu coisas importantíssimas né até pelas experiências que a gente tá vivendo. Isso em experiência de vida é até maior que experiência pedagógica. Mas eu passar automaticamente um aluno pro ano seguinte, eu to também sendo injusta, porque eu to fingindo que ele tá naquela condição e ele não tá.

Então o mais adequado seria anular o ano. [...] E agora esse “correr atrás” não existe. Se eu corro atrás eu continuo atrás. Essa expressão é até equivocada, o “correr atrás” não existe. **Ou você corre junto ou você não corre. Se você corre atrás você continua atrás, que é o caso né. Eu aprovar automaticamente eles vão continuar atrás. Eles vão estar com uma certificação que não é real.** E aí eles vão estar sempre atrás, sempre atrás, e sempre atrás... E isso já era feito com aprovação automática antes da pandemia então o que acontece é acentuar os problemas pedagógicos que já existiam antes.

A exclusão digital já existia antes da pandemia, já era seríssima. Enquanto as escolas privadas já tinham aulas online, as escolas públicas não têm nem a aula semanal. É uma escola e outra que tem professor de informática, quarenta minutos de aula e não é todas as turmas que ganham essa aula não, tá? São sorteadas algumas turmas. Não tem tempo. O professor não dá conta de todas as turmas da escola [Dália].

Já Margarida não compartilha da mesma opinião de Dália. A outra professora de AEE concorda com todos os estudantes terem sido promovidos de ano escolar:

As crianças não podiam ser punidas. Porque uma reprovação pra elas, seria uma punição. Existe crianças que não aceitam uma reprovação. O nome reprovação ele é muito pesado. O termo de assim... você não vai avançar, ele é muito pesado. **Como ninguém teve culpa, eu não vejo problema nenhum ser avançado.** É algo que a gente não esperava, ninguém planejou, ninguém sabia. Então esse avançar foi uma forma de amenizar tanta dor que veio acontecendo e que continua ainda, infelizmente. Agora...eu discordo da falta de amparo que aconteceu em 2021. Porque você já teve um ano, que foi um ano atípico ok...avancem todos porque ninguém deve pagar...por que eu vou punir as crianças? Por que eu vou punir os estudantes? Se a pandemia veio pra todos, entende? Agora em 2021 aí sim deveria-se ter políticas públicas voltadas para o auxílio dessas crianças, informática assistiva... Cadê o *wi-fi*? Cadê a disponibilidade do governo para dar um tablet pra cada criança ou pelo menos pro professor, mas pra criança também? Então isso até hoje eu não vi ninguém parar pra discutir nas políticas públicas. Mas ele sabe falar “as crianças estão remoto”, “as crianças estão online” Que crianças são essas? De onde veio o suporte? Quem vai dar o suporte? Ele esqueceu que nossos alunos da escola pública são da classe E e da classe D? Se tem o celular, o celular é pra comunicação pessoal, entende? E eles não tem dinheiro! Muitos falaram “professora, eu não tenho como entrar porque eu não tenho crédito”. Então foi um online meio que falso, um *fake online* eu acho que esse é o nome. Quando podiam, entravam. Quando podiam, retornavam. E cadê a disponibilidade desse governo? Qual foi a proposta? Já que ele instituiu o remoto, tá, qual proposta? 2020 pegou todo mundo de surpresa então o decreto tá eu concordo, ninguém vai punir. Mas a partir disso aí, qual foi o pensamento?

Qual foi a mudança? Qual foi a reunião? Porque nós continuamos...[Margarida].

A discussão sobre a retenção ou não dos alunos vai para além das questões do cotidiano das escolas e as aprovações ou reprovações de alunos. Fernandes (2010) analisa as reprovações, no contexto das escolas em ciclos e diz que “as experiências que visam à não retenção dos alunos têm contribuído para a melhoria nos índices de evasão e para que um percentual maior de estudantes complete o ensino fundamental” (FERNANDES, 2010, p.889). Sem desconsiderar a importância dessa discussão sobre a retenção ou não dos estudantes, pontuamos que um questionamento essencial a se fazer e refletir é “sobre o que e como os estudantes estão aprendendo” (FERNANDES, 2010, p.889).

Dá-se pela urgência de se repensar uma escola que passe a considerar toda a complexidade do ensinar e aprender, bem como todas as mudanças no próprio mercado de trabalho e nas relações entre os sujeitos no mundo, entre si, com o tempo, com o espaço, com seus contextos de aprendizagem. (FERNANDES, 2010, p.889).

Para as professoras que divergem sobre a aprovação ou não dos estudantes das escolas investigadas, no período pandêmico, fica claro que há uma divergência na concepção do que entendem por conhecimento e conteúdo escolar. Em última instância, divergem sobre qual é o papel da escola na vida das crianças.

Há também uma confusão conceitual entre as professoras e, conseqüentemente, nas escolas, entre avaliação e instrumentos de avaliação. E a questão da reprovação e aprovação está muito intrínseca nessa questão.

Fernandes (2014) disserta sobre avaliação e sua relação com o papel social da escola:

O ideal de passar de ano é uma construção social e histórica que tem como ideia de fundo uma concepção classificatória e, portanto, quase sempre, excludente. A crença de que, se não há prova, o aluno não estuda e, conseqüentemente, não aprende está diretamente relacionada à crença de que se estuda para fazer prova (p.113).

Dália, por exemplo, mostra uma legítima preocupação quando diz “É lógico que as crianças não ficaram zeradas. Elas avançaram sim, mas também não avançaram o mínimo que era necessário para aquele ano de escolaridade. É injusto a aprovação automática. Todos eles foram aprovados”, mas também revela uma visão mais conservadora do lugar da escola, dos conteúdos escolares, ou seja, a crença de que a reprovação ajuda aos alunos aprenderem o que não aprenderam.

Tradicionalmente, a escola brasileira está pautada por uma pedagogia fundamentada no acerto e erro, na aprovação ou na reprovação, portanto num conceito de avaliação que se norteia por valorizar aquilo que não se aprendeu, e não o que já foi aprendido ou está na iminência de acontecer. [...]. A ação do professor traz reflexos de nossa cultura e de nossas práticas vividas, ainda muito impregnadas pela lógica da classificação e da seleção quanto à avaliação escolar (FERNANDES, 2014, p.119).

Quando a professora Dália continua e comenta: “Ou você corre junto ou você não corre. Se você corre atrás você continua atrás, que é o caso né. Eu aprovar automaticamente eles vão continuar atrás. Eles vão estar com uma certificação que não é real.” Ela demonstra a ideia de classificação. Ideia de que todos são iguais e que terão os mesmos ritmos e tempos, ou seja, de que devem aprender todos, as mesmas coisas.

Nas palavras de Salomão (2020, p.29) qualquer caminho escolhido na educação precisa endossar respeito e valorização das diferenças, justiça, garantida pela isonomia de oportunidades e direitos. “A educação escolar precisa estar aberta ao diálogo, sobretudo, com sua comunidade, apreciando diferentes culturas e concepções de mundo e valorizando singularidades”.

Pensar na pluralidade humana é vital para a escola acontecer. Compreender as especificidades de cada estudante é delinear um papel compromissado com a aprendizagem e desenvolvimento de todos, sem exclusão. E reconhecer a desigualdade social é o que conduz à intencionalidade político-pedagógica de uma escola inclusiva.

Não se trata, apenas, de olhar para a diversidade humana, mas de compreender como as desigualdades sociais moldam a experiência da deficiência e as condições de desenvolvimento dos sujeitos. Uma educação inclusiva, com todos e para todos, é parte da construção árdua de uma sociedade democrática e justa (PLETSCH, 2020, p.68).

O ato de educar tem compromisso com o respeito aos diversos conhecimentos presentes em cada indivíduo complexo. Todo estudante, com ou sem deficiência, deve ter seu aprendizado valorizado e avaliado de forma amorosa. “Os alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartilhados de conhecimento” (bell hooks, 2019, p.27).

Nas palavras da professora Margarida notamos certa amorosidade, mas ainda assim, uma compreensão de avaliação como premiação ou punição: “As crianças não podiam ser punidas. Porque uma reprovação pra elas, seria uma punição. [...]. Como

ninguém teve culpa, eu não vejo problema nenhum ser avançado”. Fernandes (2014) questiona “avaliamos para aprender ou para aprovar/reprovar os estudantes? ”

E responde:

Tal questionamento, a princípio, parece ter uma simples resposta: é importante que nossas crianças e nossos jovens aprendam aquilo que a escola ensina e que a avaliação os ajude nessa tarefa, pois é para isso que vão à escola. Porém, ao escutarmos os estudantes, eles nos dizem que estudam para fazer provas e não para aprender coisas novas. Os professores, por sua vez, dizem aos alunos que devem estudar para fazer as provas e os testes. A naturalização na cultura escolar em relação à realização de provas e exames denuncia o papel social que, na prática, fica destinado à escola: aprovar ou reprovar para certificar. (FERNANDES, 2014, p.120).

- Opiniões divergentes: o futuro da educação escolar após o ensino remoto

Neste último item compartilhamos algumas percepções das entrevistadas diante do novo cenário da Educação pós ensino remoto. Perguntamos sobre suas opiniões acerca das políticas públicas educacionais, se considera o ensino *online* substitutivo ou complementar do ensino presencial, se houve vantagens em trabalhar com o ensino remoto, entre outros questionamentos.

Iniciamos com a opinião da implementadora acerca de mudanças nas políticas públicas no que tange a implementação de novas abordagens tecnológicas ou exigir formação de educadores mais antenados em tecnologias digitais.

Tem uma coisa que eu falo. Se dá pra tirar alguma coisa de boa dessa pandemia é que agora as pessoas, e quando eu digo pessoas quero dizer professores e quando eu digo professores eu digo a nível de Brasil, são obrigados, hoje, a usar tecnologia né. A gente antigamente tinha uma, a gente ainda tem, se não me engano, uma lei municipal, mas vários municípios adotam, proibindo o uso de celular na sala de aula. O que hoje é inviável né. Eu já usava celular antes da pandemia com as minhas turmas, eu não proibia o uso do celular. Eu implementava as regras e eles tinham que seguir. Porque eu sempre achei que a tecnologia tinha que estar na sala de aula de alguma maneira, mas isso era uma visão minha e eu acaba ferindo o regimento interno da escola. [...].

A gente não pode pensar que a educação é um organismo independente né. Quando a gente fala de políticas públicas, nós somos um pouco limitados porque se eu falo de um tablet pra cada aluno, eu mexo em questões financeiras que não é só uma questão pedagógica. Então quando eu falo de setor financeiro, eu estou mexendo com outras áreas, outras estruturas que a educação não tem gestão sobre isso. Então dizer hoje pra você que esses recursos tecnológicos vão fazer parte do dia a dia, eu não sei te dizer. hoje, muita gente já trabalha com celular. [...] Quando a gente fala de tecnologia eu tô me referindo a celular e internet, vou nem partir pra outras (risos). [...] A gente já mesmo antes da pandemia já tenta a compra desses recursos tecnológicos, tanto de tablet como alguns outros como impressora Braille, lupas elétricas... que já tem um material mais caro. A gente já tenta essa compra faz tempo, mas como eu falei, quando a gente fala de coisas que vão

envolver recursos financeiros a gente fica dependente de outros setores [Rosa].

Ao ser questionada sobre o ensino remoto/*online* ser substitutivo ou complementar ao presencial, Rosa responde que é difícil identificar como tudo vai caminhar porque estamos falando de nível nacional e tudo pode ser possível ou impossível dependendo da gestão.

É difícil a gente identificar como as coisas vão caminhar porque a gente tá falando de Brasil e tudo é possível. A gente tá arriscado a voltar 100% presencial e o celular continuar proibido na escola. A gente continua com escolas que não tem linha telefônica. [...] É difícil dizer daqui pra frente que a gente não larga mais a tecnologia porque tudo depende de investimento financeiro e isso vai também da gestão que o país tem que o município tem e como cada um encara aquilo.

Se ele é substitutivo? Pra mim, nada substitui o contato humano, presença... Assim, como eu e você aqui agora, se fôssemos sentadas na sala, eu acho que a troca seria outra. Aqui a gente passa um conhecimento que é racional, a emoção fica muito contida. Agora, complementar.. acho que ela pode ser. Substitutiva não [Rosa].

Ela também responde que a única vantagem em trabalhar exclusivamente de forma *online* foi a dinâmica e facilidade em participar de várias formações em um mesmo dia.

O que eu vejo como única vantagem, mas não sei também se é uma vantagem. É que a gente consegue participar de formações que a gente não conseguiria antes porque elas eram presenciais. Você não conseguia fazer duas participações no mesmo dia: uma na UERJ e outra na UFF... Pelas *lives* hoje você consegue.

Agora dizer também que elas são melhores do que o presencial... (risos). Por exemplo, a gente é equipe pequena, nós não conseguimos fazer formação específica em três escolas no mesmo dia. Hoje, como é on-line, a gente consegue. Porém, eu sinto essa perda. Quando a gente faz um encontro que é presencial as pessoas participam mais, se sentem mais livres e mais à vontade pra falar. Quando é on-line, todo mundo fecha a câmera, microfone... Pra você que tá falando isso não é legal porque você perde seu termômetro. [...] No presencial você vê as expressões faciais, você vê pela participação e você vai se ajustando. No on-line a gente não tem isso, a gente fala fala fala fala, depois abre as perguntas e você não consegue fazer esse termômetro. É o ruim da atividade remota.

[...] pelos professores, que você faz uma apostila, o cara leva e não traz de volta, você não tem feedback pra planejar seu próximo passo. Você faz planejamento em cima de algo abstrato demais, você não sabe se aquela apostila anterior cumpriu com a função dela, mas você precisa fazer uma outra, então... [Rosa].

Lírio diz que nunca consideraria o ensino remoto/on-line substitutivo ao presencial.

Nunca na vida real. A única coisa remota que eu acho que precisa continuar acontecendo pós pandemia é o contato com os pais... eu acho assim que a

gente teve grande ganho de comunicação com os pais, com esse canal aberto de comunicação pelas redes sociais. Era algo que a gente não tinha. Outro ganho eu acho é o formativo... é muito bom fazer os grupos de estudo, conselhos de classe online. Professor tá lá com seu material todo na sua casa, todo seu material organizado. Ele participa com mais desenvoltura do que numa sala com aquele monte de papel. Otimiza tempo... a gente ganha tempo... E os eventos formativos que aí você tem muito mais participação porque logisticamente a gente não consegue estar em tantos lugares ao mesmo tempo. Mas quando eles funcionam remotamente tem sido um ganho. Então eu creio que os grupos de estudo, conselhos de classe, eles nunca mais devem voltar a ser presenciais, na minha opinião. Se eu puder escolher, sempre vão ser remotos porque acho que a gente consegue convidar, por exemplo, você que tá longe vir apresentar sua pesquisa pra escola. Uma coisa que seria difícil pra você apresentar em três horários: pros professores da manhã, da tarde e da noite. Mas remotamente, a gente pode marcar 6 da tarde e contemplar um maior número de professores. Então assim, esse é um ganho.

Agora, nada substitui, nada, nada... o encontro em sala de aula, rodinha, o sentar junto, as interações, as intervenções da professora presencialmente. Complementar eu penso que vai ser aquele um terço do planejamento que nos é negado, eu acho que esse dá pra acontecer inteiramente remoto inclusive. Mas interação com aluno, pra mim, é presencial [Lírio].

Margarida comenta que sem o ensino remoto não teria existido ano letivo em 2020 e por esse motivo, houve vantagens sim em trabalhar exclusivamente com esse tipo de ensino.

Há vantagens no ensino remoto pro ano letivo. [...] porque se não tivesse o ensino remoto, se a gente dissesse “acabou” é óbvio que o pânico ia ser muito maior. Em todos os sentidos. Pânico educacional. Pânico emocional. Pânico psicológico e daí vai. Nós não estávamos preparados para o ensino remoto online. Não estávamos e ainda não estamos. Estamos em processo. Essa é a minha opinião. Agora.. se há vantagens? Lógico. Lógico que há vantagem. Eu posso te dizer também que pra mim é algo bem diferente. Mas se eu falar que ele é desvantajoso, que não há vantagem... não. Isso aí é preconceituoso. Essa é uma fala preconceituosa, que assim, eu vejo. Porque tudo que vem pra contribuir é vantajoso. Ele pode ser diferente, “eu nunca fiz isso antes, “o meu período de estudo acadêmico não tinha online”, “eu desconheço remoto”...isso sim..eu estou aprendendo em trabalho, aprendendo em serviço. Mas que a vantagem... ela é muita, é. E agora é necessária [Margarida].

Já Dália considera que o ensino online/remoto continuará existindo na realidade da rede privada, mas na rede pública só será possível se houver suporte.

Não existe ensino a distância ou remoto, associado ao presencial, sem suporte. Não existe. Tem que ter a inclusão digital. Só se existir a inclusão digital. É brigar pela inclusão digital. **A exclusão digital é uma questão antes pandemia.** Os alunos coitados achavam o máximo ficar quarenta, trinta minutos semanais na sala de informática mexer em um computador com configuração Linux e Libriox. Isso não são todas as turmas de uma escola e olha que minha escola é pequena, não é uma escola grande. Olha como a exclusão digital acontece e eles tendo já celular nas mãos. Mas a própria escola não tem, atualmente nem temos professor de informática. Antes da pandemia a gente já tava sem professor de informática. Os problemas da escola não são pedagógicos, nunca foram. Os problemas da

escola são sociais. Sociais e de sociedade. A pandemia apenas colocou isso na janela. Expôs.

Todo mundo está no mesmo mar, mas não estamos no mesmo barco.

Alguns estão de barco, outros de canoa, outros estão em cima de pedacinho de madeira. Então assim, a questão é social. E pra questão da inclusão digital, é ela existir realmente porque não existe. Tanto que as redes não fizeram nada, o que eles fizeram foi apostilagem. Isso é inclusão digital? Cadê o acesso à internet pra essas crianças? Cadê os tablets pra essas crianças? Cadê os pontos de acesso? Então vamos dizer, o mínimo que poderia ter sido feito era chip gratuito pra essas crianças, que seria algo de menor custo. Chip as operadoras dão na rua em épocas promocionais. pras redes públicas entrarem em contato com essas operadoras não seria tão difícil. Oferecer chips com acesso específico para as crianças, com tempo limitado, com aquela coisa bonitinha direitinha. Outra opção seriam pontos de acesso gratuito. Nas próprias escolas ter um ponto aberto ou em algumas praças públicas. Se tivesse um ponto aberto ali pra que eles pudessem estar acessando em seus próprios aparelhos ou por aparelhos que fossem comunitários como laboratórios de informática ou alguma coisa do tipo. Houve um ano inteiro pra isso ser feito. E o que que foi feito esse ano [2021]? Nada. Que que foi feito esse ano pro ano que vem [2022]? Nada. Então, onde que tá a inclusão digital?

Então é mentira dizer que professor queria ficar em casa sem trabalhar, ao contrário. A gente trabalhou dia e noite. Semana inteira. Então o que a gente queria era justamente a inclusão digital. Que pagassem nossa internet e pagassem a internet do aluno pra que ele pudesse acessar. E mesmo sem ter, a gente fez um bom trabalho, fez coisas legais. Professoras aí virando tiatuber. Youtuber de um dia pro outro. Pessoas que nunca tinham exposto sua cara na internet. Que aprenderam e deram sua cara a tapa sem saber e pra poder fazer as coisas pras crianças. Isso foi pelas crianças. Foi pelas famílias. E a gente não recebeu suporte nenhum. Pros governantes chegarem na televisão e falarem que o professor queria ficar em casa e não quer trabalhar.[...] Eles não vêem que pra ter um material postado a gente levou horas produzindo aquilo ali. [...]. São vários processos. Primeiro tem a ideia, processar a ideia, montar a ideia que a gente quer, tem a pesquisa, que é você procurar aonde tem virtualmente né, aqueles materiais virtuais que a gente quer fazer, montar o post literalmente, configurar ele pra depois você clicar...entendeu? Postar não é só bater uma foto e postar. [...]. Eu ralei muito. O trabalho que eu fiz foi com as crianças virtualmente, impresso, no qual nem gosto de fazer mas ainda fiz bem feito porque fiz bastante material, bastante coisa, fiz aula pros responsáveis, eu atendi os pais por chamada telefônica. Eu ligava pros responsáveis para saber como que tava, com as dúvidas que tinham, as explicações que precisava, o que estava acontecendo...Então eu fiz trabalho de assistente social mesmo [Dália].

Salientamos que o que Margarida diz não é análogo ao que Dália comenta, são complementares. Cada uma tem uma perspectiva, dentro de sua própria escola e realidade.

Em conclusão a esse capítulo, resgatamos que o tema se concentrou no ano de 2020, ano que inicia o ensino remoto emergencial nas vidas dos estudantes, familiares e profissionais do município de Duque de Caxias. O capítulo 5 inicia-se pelas dificuldades das profissionais em se adaptarem ao novo modelo de ensino e chegou a discutir temas como papel social da escola durante esse ano atípico, que

tipos de conteúdos deveriam ser estudados durante 2020 e reconhecendo que a sobrevivência não é um conteúdo programático, mas foi de extrema importância ensinar família e estudantes sobre como preservá-la.

O compromisso social de um professor está em trabalhar para além de qualquer formação mais técnica ou pedagógica, é trabalhar com a ética de estar no mundo e saber que toda ação tem impacto. Trabalhar em uma dimensão de amorosidade, afetividade (FREIRE) é fundamental. Pensar na humanidade e em tudo que ela acarreta é ter compromisso social.

E em 2020 não foi diferente. Na verdade, podemos dizer que esse compromisso social foi ainda mais acentuado. Como dito por uma das entrevistadas na pesquisa: “o conteúdo mais importante era a vida”. Em 2020 os estudantes estavam aprendendo a viver e os professores estavam ensinando como eles e seus familiares poderiam continuar vivos. Como tornar a sobrevivência um conteúdo programático?

Os professores engajados sabem que as pessoas tendem a aprender até nas piores circunstâncias. As pessoas tendem a aprender, mas nós queremos mais que o simples aprendizado. É como dizer que, até nas piores circunstâncias, as pessoas sobrevivem; aqui não estamos interessados na simples sobrevivência. (bell hooks, 2017, p.213).

Além disso, nos deparamos também com uma breve discussão sobre avaliação escolar. A rede adotou apostilas e checagem de acesso aos posts como “avaliação”. Mas, uma “avaliação” voltada apenas para reprovação ou aprovação, já que as apostilas nem foram entregues corrigidas aos estudantes. As professoras de AEE ainda compreendem alguns instrumentos avaliativos (apostilas, provas) como única forma de avaliação e não reconhecem seu papel imensurável na escolarização de estudantes da educação especial. Essas questões como conteúdo, papel social da escola e avaliação foram uma tônica na fala das entrevistadas, seja para uma perspectiva ou outra, e podemos afirmar que esses temas continuarão sendo fonte de debate latente entre os educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho percorreu caminhos que pudessem revelar as percepções dos profissionais acerca das possibilidades de atuação pedagógica com os estudantes da educação especial em uma perspectiva inclusiva, no contexto do ensino remoto emergencial, tendo como pano de fundo o papel social da escola durante o ano de 2020. No decorrer desse ano, e percebendo a urgência de pesquisar sobre como estava sendo realizado o ensino para esses estudantes, emergiu a necessidade de discutir os efeitos da pandemia, principalmente, do ensino remoto emergencial, adotado por políticas públicas nacionais e municipais.

Através dos caminhos da pesquisa foi possível identificar que o ensino remoto emergencial passou a fazer parte das práticas educacionais, avaliativas e familiares de inúmeras crianças e jovens brasileiros, mas cada forma de se planejar e organizar o ensino remoto teve uma particularidade. O ensino não foi organizado e nem aconteceu de forma igual em todo o país. O município pesquisado não teve só uma maneira de organizar o ensino remoto. No início do ano foram utilizadas redes sociais como *WhatsApp* e *Facebook* e, posteriormente, a rede adotou a apostilagem.

As mudanças no decorrer do ano de 2020 deixaram as docentes incomodadas, pois tiveram de aprender novas linguagens para realizar seus trabalhos e, repentinamente, foi mudada a maneira de ensino sem nem as consultar. Além disso, a apostila foi identificada como um meio restrito para trabalhar a ludicidade e outras formas didáticas as quais as professoras estavam acostumadas a realizar com seus estudantes com deficiência.

A pesquisa demonstrou ainda que os documentos orientadores municipais mal foram utilizados pelas profissionais das escolas pesquisadas e que alguns termos como Currículo Funcional Natural, presente no documento da Coordenadoria de Educação Especial, não eram de conhecimento aprofundado delas. Não houve nenhuma discussão com as escolas sobre esse termo tão presente no documento municipal.

Ainda sobre os documentos analisados da SME de Caxias, o primeiro foi divulgado pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias em 17 de abril de 2020 e o documento sobre Orientações para a pandemia, mais especificamente para estudantes da educação especial, foi concluído pela Coordenadoria de Educação Especial em 24 de abril de 2020. Alguns dias antes da divulgação do

Parecer n.5/2020, nacional, que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

Os três documentos têm aspectos próximos no que tange à aprovação do ensino remoto emergencial e ao incentivo para que cada unidade escolar tenha autonomia em escolher a forma mais adequada de se apropriar do mesmo. O que percebemos no documento da CEE-DC foram orientações mais práticas e mais desenvolvidas no que trata algumas especificidades e deficiências, além de ser todo pautado em cima de uma construção de Currículo Funcional Natural.

Outro tópico a destacar é o que as profissionais entrevistadas entenderam como importante a ser ensinado no ano de 2020. Relembremos uma das falas sobre esse assunto: “A gente aprendeu a ficar vivo. A gente aprendeu que os vírus matam. A gente aprendeu que não tinha hábitos de higiene. Então acho que a gente aprendeu muito. A gente não pode dizer que foi um ano perdido em aprendizagens.” [Lírio]. Essa foi sem dúvida uma discussão importante sobre o que é conteúdo e o que deve ser ensinado em um ano atípico e de sobrevivência como em 2020.

Investigar o papel da escola durante a pandemia de 2020, para além do ensino de conteúdos curriculares, foi uma tônica nas falas das entrevistadas, seja para uma perspectiva ou para outra. Através desse último objetivo específico pudemos discutir outros assuntos intrínsecos ao papel social da escola, como: aprovação e reprovação, conhecimento e conteúdos, avaliação escolar e instrumentos avaliativos.

Pudemos notar que ainda há uma confusão entre o que significa avaliação e instrumentos avaliativos, principalmente para as professoras de AEE, que em um momento, uma delas nem se considera como parte da escolarização de seus estudantes com deficiência. Diz que é apoio a suplementação e/ou complementação ao papel realizado em sala de aula regular pelo professor de ensino comum. Por conta dessa confusão conceitual entre avaliação e instrumentos avaliativos, além das falas que dissociam a importância do professor de AEE na escolarização, pudemos investigar sobre aprovação e reprovação.

Em alguns momentos, as entrevistadas demonstram amorosidade em suas falas e, conseqüentemente, em seus fazeres pedagógicos sobre a aprovação e reprovação, mas o que pudemos concluir é que ainda há uma noção punitiva por detrás do discurso. É possível perceber nas falas que passar ou não de ano em 2020

demonstra a ideia de classificação. Ideia de que todos são iguais e que terão os mesmos ritmos e tempos, ou seja, de que devem aprender todos as mesmas coisas. O que nos surpreendeu, visto que, o público essencial dessas professoras são estudantes da educação especial, estudantes estes que em sua maioria têm diversas especificidades e trabalhando em uma perspectiva inclusiva, é essencial compreender que as pessoas não têm ritmo nem tempo de aprendizagem iguais umas às outras.

Como trouxemos em nosso estudo teórico, as deficiências têm muito mais a ver com os preconceitos e desigualdades sociais do que com o próprio sujeito (PLETSCH, 2020; VYGOTSKI, 1997). Por isso, Boaventura de Sousa Santos (2020) diz que os estudantes da Educação Especial, mais uma vez, foram um dos públicos mais negligenciados da Educação, principalmente por essas pessoas ainda serem vítimas de capacitismo.

Como pudemos ver, os desafios em relação ao ensino remoto foram grandes e difíceis na educação do estudante com deficiência. Seja pela falta de acessibilidade à informação e da comunicação, especialmente para pessoas surdas, cegas e com deficiência intelectual, a não acessibilidade aos programas e às plataformas digitais ou pela falta de preparo dos sistemas de saúde para atender às especificidades dessas pessoas (PLETSCH; MENDES, 2020).

Infelizmente, os estudantes não tiveram acesso às tecnologias assistivas, como é de direito (BERSH, 2017), durante a pandemia, visto que o pouco que eles utilizam fica na Sala de Recursos Multifuncionais de suas escolas. E como vimos, no relato da professora Margarida, apenas em 2021 que sua escola recebeu *tablets* para uso cotidiano por parte dos estudantes da educação especial.

Por último, trazemos para essa conclusão uma última percepção através da análise das entrevistas. Quando Rosa (implementadora) diz: “A gente discutiu isso enquanto equipe: o que é menos pior: você conseguir alcançar um grupo ou não alcançar ninguém? Então foi nesse sentido que a gente construiu o documento orientativo” nos faz refletir sobre o que deveria ou não ter acontecido em 2020.

Lembro de ter tido esse mesmo questionamento, e hoje, após dois anos de pandemia, percebi que a discussão não deveria ter sido “existir ou não existir ensino remoto”. E sim “por que alguns tem direito e condição a um ensino *online* e outros não?”. A exclusão digital existe, e como podemos reverter essa situação? As

entrevistadas comentam que não é porque uma família tem um celular que ela terá acesso às aulas remotas. Às vezes não tem crédito para pôr no celular, ou é um celular para a família toda. Além disso, sabemos que o celular não é o instrumento mais adequado para estudar e aprender.

O ensino remoto existiu e não alcançou todos os estudantes, de forma a aumentar ainda mais a desigualdade educativa dos estudantes brasileiros.

Discutimos um pouco sobre o que seria o futuro da educação escolar com as entrevistadas, e todas disseram que o ensino remoto não substituirá o ensino presencial, mas que podemos tirar proveito de algumas situações que esse novo ensino nos trouxe, como: o contato mais próximo com os responsáveis dos estudantes, reuniões e *lives online* e alternativa possível para um ano atípico.

Outras questões foram pensadas a partir da pesquisa sobre esse após pandemia. Como será nosso novo normal? O que esperar da escola em uma perspectiva inclusiva diante de tantas adversidades no ensino? Como a escola seriada se sustentará com turmas mais heterogêneas ainda após dois anos de pandemia? A escola está preparada para receber crianças e familiares psicologicamente abalados depois de dois anos pandêmicos? Como estão sendo as transições políticas adotadas pelo governo nacional e municipais para diminuir a desigualdade digital?

Por fim, pesquisar sobre escola sem ir à escola presencialmente, como estava acostumada a realizar as pesquisas de campo, foi difícil, mas possível. Um desafio que se tornou um estímulo para tratar de assuntos tão importantes, contemporâneos e urgentes como ensino remoto emergencial e suas diferenciações, educação especial na perspectiva educação inclusiva e papel social da escola com suas atribuições.

Essa pesquisa foi realizada em um momento de muitas adversidades, teve de se reinventar diversas vezes, e me desafiou constantemente. Escrever, viver, se preocupar, pesquisar e respirar durante uma pandemia não foi nem um pouco fácil, mas foi possível. Consegui chegar até o final dessas páginas, consegui sobreviver e permanecer ao lado daqueles que amo, consegui continuar na luta por uma educação inclusiva e significativa para todos, enfim, consegui respirar (mesmo com máscara).

Todos os dias depois que a pandemia foi declarada eu pensei em desistir do mestrado, mas o ser humano é um animal adaptável, conseguimos realizar ações que

nem sabemos que são possíveis e obtemos sucesso a partir do primeiro momento que nos propomos a realizar.

O que me impulsionava diariamente era resgatar em minha memória lembranças de quando fui estagiária de mediação de uma escola municipal carioca. Meu trabalho era mediar a escolarização de uma menina incrível, alegre, inteligente, delicada e com Síndrome de Down. Ela que despertou meu amor por educação especial e a escola pública despertou minha luta pela educação inclusiva. Permanecer e concluir o mestrado é a junção desse amor e luta.

Enfim, agradeço a leitura de todas e todos. Nos encontramos pelos caminhos da Educação.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever.** 15 de julho de 2020 às 10h. 2020. Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos#:~:text=Publicado%20em%2015%2F07%2F2020,%2C%20divulgada%20hoje%20\(15\).](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos#:~:text=Publicado%20em%2015%2F07%2F2020,%2C%20divulgada%20hoje%20(15).) Acesso em: 21 jan. 2021.

ALMEIDA, D. M. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E O ENSINO COLABORATIVO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE A PANDEMIA DE 2020. In: SILVA, S. P. N.; ARAÚJO, M. G. L.; NUNES, L. R. d'O. de P. (orgs.). **Vozes de Professores de Educação Especial em tempos de pandemia** / Vários autores. – Timburi, SP: Editora Cia do eBook, 2021.

APAE GUARAPARI. **As raízes históricas e culturais do fenômeno "deficiência" sempre foram marcadas por forte rejeição, discriminação e preconceito.** 7 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://www.apaes.org.br/guarapari/noticias/detalhe/historia-apae>. Acesso em 6 nov. 2020.

AVILA, L. L. **O Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 – 2012).** 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2015.

BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. 6 de julho de 2020. **UFRGS:** Jornal da Universidade. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 23 ago. 2020.

bell hooks. **All about love: new visions.** HarperCollins Publishers, New York, NY. 2001.

bell hooks. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. 2ª edição.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva.** Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. **Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência.** Porto Alegre: CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva>. Acesso em: 11 maio 2020.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517->

97022012005000006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=html&lang=pt>.
 Acesso em: 9 jul. 2021.

BORGES, A. A. P.; SCHMIDT, C. Desenho Universal para Aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo em sala de aula. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, jul./set. 2021. Seção temática Programas e práticas pedagógicas na educação especial e inclusiva. 2021.

BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). **Ata da Reunião VII**, de dezembro de 2007. Brasília, 2007. Disponível em:
https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf . Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.611/11**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de Agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 16 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.204**, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CP No 5**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno 2020a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9**, de 8 de junho de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP No 5/2020

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.

BRASIL. **Resolução nº4/2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009b.

BRASIL. **Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020**, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 29 maio 2020.

CALIXTO, H. R. da S.; RIBEIRO, A. E do A. A Educação de Surdo em Duque de Caxias: marcos históricos. **Periferia**, vol. 8, núm. 2, pp. 45-66, 2016. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5521/552157518003/html/#:~:text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20e%20Inclusiva,no%20Quadro%201%20a%20seguir>. Acesso em: 2 abr. 2022.

CAMPOS. É. C. V. Z. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual**. 2016. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2016.

CEE-DC. COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE DUQUE DE CAXIAS. **Orientações para o período de pandemia**. 24 abril 2020. 2020. Não publicado.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **TICs Kids online Brasil 2018**: principais resultados. 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2018_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Acesso à Internet por banda larga volta a crescer nos domicílios brasileiros. 2018. Disponível em: <https://www.cgi.br/noticia/releases/acesso-a-internet-por-banda-larga-volta-a-crescer-nos-domicilios-brasileiros/>. Acesso em: 2 out. 2021.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Rev. psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n.72, p.232-240, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v23n72/v23n72a07.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2021.

CUCCOVIA, M. M. **Educando com a vida rumo à cidadania**: Currículo Funcional Natural. In: OLIVEIRA, A. A. S. de.; PAPIM, Â. A. P.; PAIXÃO, K. de M. G. Educação Especial e Inclusiva: Contornos Contemporâneos em educação e saúde. Editora CRV. Curitiba, Brasil. 2018.

DAMIANI, M. F. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 31, 2008, p. 213-230.

DOMENICI, T. “É cruel”: professores encaram aulas virtuais com 300 alunos e demissões por ‘pop-up’ na tela. Site da Agência Pública. **El País**. 22 setembro de 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-09-23/e-cruel-professores-encaram-aulas-virtuais-com-300-alunos-e-demissoes-por-pop-up-na-tela.html>. Acesso em: 1 nov. 2020.

DUQUE DE CAXIAS. **Lei nº 2.713 de 30 de outubro de 2015**. Aprova o plano municipal de Educação e dá outras providências. Duque de Caxias, 2015. Disponível em: http://www.mprj.mp.br/documents/20184/203908/duque_de_caxias_lei_2.713_15_plano_municipal_de_educacao.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

FANTACINI, R. A. F.; DIAS, T. R. da S. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, mar. 2015.

FERNANDES, C. de O. A necessária superação da dicotomia no debate séries-ciclos na escola obrigatória. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 881-894, Dez. 2010.

FERNANDES, C. de O. Avaliação, currículo e suas implicações - Projetos de sociedade em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.588>. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/588>. Acesso em: 12 jul. 2021.

FERNANDES, C. de O. **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019. 59ª edição.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, ed.17. 1987.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S.. Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: GIROTO, Cláudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (Org.). **As Tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p.11-24, 2012.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. In: GLAT, R (org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar (2ª ed.) Rio de Janeiro, RJ: Editora Sete Letras, 2009.

GUEDES, D. M. IMPORTÂNCIA DA CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COMO NORMA EM NOSSA CARTA MAGNA. **LEOPOLDIANUM**. Ano 38, 2012, n. 104/105/106, p. 85 - 98. 2012.

Disponível: <https://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/view/465/426>. Acesso em: 16 dez. 2021.

HANNA, S.; MWALE, P. “Não estou com você, mas estou...” Entrevistas face a face virtuais. In: BRAUN, V. CLARKE, V. GRAY, D (org.); tradução de Daniela Barbosa Henriques. **Coleta de dados qualitativos**: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio. Porto Alegre: Editora Mediação, ed. 46, 160 p. 2019.

IBGE. **Cartilha do Censo 2010: pessoas com deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) /Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) /Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília : SDH-PR/SNPD, 32 p. 2012.

INEP. **Censo Escolar 2018 revela crescimento de 18% nas matrículas em tempo integral no ensino médio**. Brasília: MEC, 31 de janeiro de 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/cento-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20matr%C3%ADculas%20de,2%25%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20a%202014. Acesso em: 12 dez. 2020.

JANNUZZI, G. de M. **Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LACERDA, S. J. da S. A EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS (UMA TENTATIVA DE COMPREENSÃO). In: **Textos sobre a História de Duque de Caxias e da Baixada Fluminense**. Revista Pilares da História. Ano II - nº 03 - dezembro de 2003. Disponível em: http://www.bvambientebf.uerj.br/banco_de_imagens/revistas_pilar_hist/03_revista_pilares_da_historia.pdf. Acesso em: 9 fev. 2022.

LÔBO, M. M. B. **Lei Brasileira de Inclusão**: análise da construção da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146, de 2015. 2016. 68 f., il. Monografia (Bacharelado em Gestão de Políticas Públicas) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15009/1/2016_MarcioMartinsBitesLobo_tcc.pdf. Acesso em: 28 set. 2021.

LUCKESI, C. C **Avaliação da Aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez Editora, ed.22. 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

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

MARQUES, B. Pessoas com deficiência têm 3 vezes mais risco de contrair coronavírus. **R7**, 13 abril 2020. Disponível em: <https://noticias.r7.com/saude/pessoas-com-deficiencia-tem-3-vezes-mais-risco-de-contrair-coronavirus-13042020>. Acesso em: 27 maio 2020.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 6ª ed., São Paulo, Cortez, 2011.

MEDICI, A. C. **A crise dos hospitais norte-americanos em 2020 e estratégias de superação**. 11 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.medicalfair-brasil.com.br/pt/noticias/business/a-crise-dos-hospitais-norteamericanos-em-2020-e-estrategias-de-superacao>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MENDES, E. G. Breve história da Educação Especial no Brasil. In: **Revista Educación y Pedagogía**, v.22. Nº. 57, maio-agosto, 2010.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M de. (Org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalizações e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural, 2017. 304 p.

NAZARETH, H. D. G. Pensar a avaliação durante a pandemia debatendo as contradições que se apresentam a partir das orientações oficiais do MEC e do CNE. In: CHALHUB, T.; RIBEIRO, T. da S. (org.). **Reflexões de um mundo em pandemia** [livro eletrônico]: educação, comunicação e acessibilidade. Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2020. 614p.

NAZARETH, H. D. G.; SOUZA, R. S. E daí? O ENEM não pode parar: concepções de avaliação do MEC durante a pandemia. **Revista Eletrônica de Educação**, v.15, 1-15, e4468013, jan./dez. 2021. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4468/1125>. Acesso em: 16 dez. 2021.

NETO, A. de O. S.; ÁVILA, É. G. Á.; SALES, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A. K.; SANTOS, V. M. Educação Inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091/pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. da R. J. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019.

NOTÍCIAS IBGE. **IBGE divulga estimativa da população dos municípios para 2020.** 27 de agosto de 2020 às 9h. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28668-ibge-divulga-estimativa-da-populacao-dos-municipios-para-2020> Acesso em: 21 jan. 2021.

OLIVEIRA, S. M.; SILVA SANTOS, T.; SANTOS OLIVEIRA, K. Avaliação da aprendizagem de escolares com transtorno de leitura. **Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 4, n. 2, p. 01-14, 5 fev. 2020.

OSTEMBERG, E.; CARRARO, M. R. S.; SANTOS, P. K. dos. As tecnologias digitais na educação e nos processos educativos durante a pandemia do COVID-19: relatos de professores. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v.11, n.2, p.1-11, jul-dez, 2020.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. **Rev. bras. Estud. pedagóg.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 583-601, set./dez. 2016.

PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação (Porto Alegre, impresso)**, v.38, n.2, p. 230-238, maio-ago. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/faced/article/view/20049>. Acesso em: 02/06/2020.

PLETSCH, M. D. O QUE HÁ DE ESPECIAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA? **Momento: diálogos em educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Entre a espera e a urgência: propostas educacionais remotas para crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus durante a pandemia da COVID-19. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2017126, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 28 out. 2021.

PLETSH, M. D; SOUZA, F. F. de. Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense: pesquisa e extensão na formação de professores. **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v.11 n.1, p.46-55, jul./dez. 2017.

Prefeitura Municipal de Duque de Caxias. [s.d.]. Disponível em: <https://duquedecaxias.rj.gov.br/secretaria/educacao/6315>. Acesso em: 9 fev. 2022.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

RAFANTES, H. C. Política de Educação Especial no Brasil: A relação entre o Estado, a Sociedade Civil e as Agências Interamericanas na criação do CENESP. In: **Anais da 37 Reunião Nacional da ANPED**, 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC-Florianópolis/SC. Disponível em

http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/5/2997-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 18 out. 2020.

REBELO, A. S.; PEREIRA, A. P. E. B. de. **Política de Educação Especial no Brasil: O CENESP e a Cooperação Internacional**. 2018. Trabalho apresentado no GT 15 Educação Especial. Anais da XIV ANPED-CO, Mato Grosso. Outubro, 2018.

ROCHA, M. G. de S. da. **Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltiplas deficiências**. 2018. 308 p. Tese (Doutorado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2018.

ROCHA, M. G. de S. da. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural**. 2014. 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2014.

SABELLA, Scott. **Assistive Technology Developments and Advancements**. Disponível em: <https://adata.org/sites/adata.org/files/files/AT%20Developments%202017-Final.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

SAMPAIO, V. G. O ENSINO REMOTO E O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. In: SILVA, S. P. N.; ARAÚJO, M. G. L.; NUNES, L. R. d'O. de P. (orgs.). **Vozes de Professores de Educação Especial em tempos de pandemia** / Vários autores. – Timburi, SP: Editora Cia do eBook, 2021.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Pandemia Capital. 2020. Boitempo Editorial. Edição do Kindle.

SANTOS, E. D.; LIMA, I. de S.; SOUSA, N. J. de. "Da noite para o dia" o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v.05, n.16, p.1632-1648, Edição Especial, 2020.

SEHNEM, C. E.; PAVÃO, S. M. de O. Políticas Inclusivas para Pessoas com Deficiência no Brasil. Regae: **Rev. Gest. Aval. Educ.** Santa Maria. v. 8n. 17. p. 1-10. Pub. contínua. 2019.

SERRA, D. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE JUDICIALIZAÇÃO DO ESTADO: O COTIDIANO DAS ESCOLAS COM A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO – Nº 13.146/2015. **POLÊMICA, [S.l.]**, v. 17, n. 1, p. 027-035, abr. 2017.

SINTE-SC. **A saúde do profissional da educação em tempos de pandemia e trabalho remoto**. Período de 8 a 30 de junho 2020. 2020. Disponível em: <https://www.sinte-sc.org.br/files/1081/carderno%20pesquisa%20saude%20docente.pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

SME-DC. [Secretaria Municipal de Educação]. **Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias**: Volume 2: Proposta Pedagógica – Duque de Caxias, RJ: SME, 2004. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Propostas%20Curriculares/Proposta%20Pedag%C3%B3gica/PROPOSTA%20PEDAG%C3%93GICA%20Vol2.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

SME-DC. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS. **Ofício Circular nº 003/2020/SSP/SME**. 17 abril 2020. 2020. Não publicado.

SMOLKA, A. L. B. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *In: Temas em Psicologia Sociedade Brasileira de Psicologia* – nº 2. Ribeirão Preto, 1995.

SOUZA, F. F. de; DAINEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016303, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SOUZA, F. F. de; PLETSCHE, M. D. Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncional: das Diretrizes Políticas à Escolarização dos alunos com deficiência intelectual. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.5, n.13, p.137-148, maio/ago. 2015.

SOUZA, F., PLETSCHE, M.D., BATISTA, G.F. A formação de professores-pesquisadores em Educação Especial durante a ditadura no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 27 (63). 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4566>. Acesso em: 17 out. 2020.

STETSENKO, A.; SELAU, B. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 315-324, set.-dez. 2018.

TORRES, J. P.; BORGES, A. A. P. Educação especial e a Covid-19: o exercício da docência via atividades remotas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 824-841, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 27 out. 2021.

TUBBS, A. **Dez anos de prova bimestral no município do Rio de Janeiro/RJ**: repercussões da avaliação padronizada no espaço escolar. Rio de Janeiro. 2020. 145 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2020.

UNESCO. **A Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos**. Nova Delhi-Índia, 1993. Disponível em: www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi. Acesso em: 16 dez. 2021.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: www.unesco.org.br/publicação/docinernacionais. Acesso em: 16 dez. 2021.

UNESCO. Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação – Todos, sem exceção. **Paris**: UNESCO, 2020.

VICK, M. Por que crianças com deficiência não ‘atrapalham’ a escola. **Nexo Jornal**. 19 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2021/08/19/Por-que-crian%C3%A7as-com-defici%C3%Aancia-n%C3%A3o-%E2%80%98atrapalham%E2%80%99-a-escola>

WALTER, C. C. de F. Reflexões sobre o currículo funcional/natural e o PECS- Adaptado no processo de inclusão do aluno com autismo. **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v.10 n.2, p.132-140, jan./jun. 2017.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, vol. 22, núm.2, pp.147-155. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449657611004>. Acesso em: 16 dez. 2021.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO

Prezado (a) colega,

Meu nome é Raquel Silva Teixeira de Miguel, sou pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo - GEPAC, situado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO e, atualmente, desenvolvo a parte qualitativa da pesquisa EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM DUQUE DE CAXIAS (RJ). Para realizar o trabalho de campo, a pesquisa conta com sua valiosa colaboração, caso você aceite participar.

A pesquisa será realizada por meio de entrevistas individuais, de forma online pela plataforma Hangouts Meet. As entrevistas e conversas permitirão que as pessoas falem sobre como compreendem, avaliam, participaram e se envolveram nas atividades remotas com estudantes da educação especial e inclusiva durante o período pandêmico de 2020.

A relevância do projeto se dá pela contribuição, de alguma forma, para compreensão da educação do estudante com deficiência e para desenvolvimento e emancipação de todos da comunidade escolar. De modo mais específico, espera-se que todo o projeto de pesquisa traga contribuição acadêmica e científica para a área da educação especial, pelo ineditismo do tema ensino remoto para esse público, principalmente no que tange o papel social da escola durante o ano de 2020. Os resultados da pesquisa serão apresentados em eventos científicos e revistas da área.

A pesquisa tem como objetivo geral revelar as percepções dos profissionais acerca das possibilidades de atuação pedagógica com os estudantes da educação especial em uma perspectiva inclusiva, no contexto do ensino remoto emergencial. Os objetivos específicos configuram-se em:

* Conhecer os procedimentos educacionais utilizados, durante o ensino remoto emergencial (2020), por profissionais da rede municipal de educação de Duque de

Caxias, que trabalham com estudantes da educação especial em uma perspectiva inclusiva;

* Analisar documentos nacionais e do município de Duque de Caxias para entender as orientações relacionadas ao ensino remoto emergencial.

* Investigar o papel da escola durante a pandemia de 2020 para além do ensino de conteúdos curriculares

Os principais benefícios da pesquisa são trazer reflexão e registro acerca dos impactos que o ensino remoto trouxe para a Educação brasileira e aproximar-se de educadores, pesquisadores, estudantes que eventualmente lerem a dissertação, visto que todos terão vivido a pandemia de 2020 e poderão dialogar sua própria vivência com os presentes estudos sobre o ensino remoto emergencial, principalmente no que tange papel social da escola e a educação especial e inclusiva.

Através deste termo, você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, dessa pesquisa. No caso de você concordar em participar, por favor, assine ao final do documento. A sua participação não é obrigatória, a qualquer momento você poderá desistir e solicitar a anulação do seu consentimento.

As entrevistas serão gravadas e transcritas e os vídeos/imagens produzidos durante as entrevistas por Hangouts Meet não serão publicadas, ficando à sua disposição a versão final dessa transcrição e garantia ao acesso dos resultados finais da pesquisa. As informações obtidas durante as entrevistas permanecerão confidenciais, sendo que o uso das informações fornecidas se dará de forma completamente anônima. A divulgação das informações coletadas será feita através de relatório, bem como de artigos e seminários referentes a essa pesquisa.

No decorrer da pesquisa, é possível haver incômodo por questões pessoais serem levantadas durante a entrevista ou desconforto com a temática. Se tais acontecimentos ocorrerem, lembramos que o participante é livre para deixar a pesquisa ou não responder determinadas perguntas.

Você não terá nenhum gasto decorrente da sua participação e não haverá nenhum tipo de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

Uma cópia deste termo ficará com você, com o telefone e endereço profissional da pesquisadora. Assim, a qualquer tempo, você poderá tirar dúvidas

sobre o projeto e/ou sua participação.

Contamos com sua colaboração!

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
Av. Pasteur 296, subsolo do prédio da Escola de Nutrição.
Urca. Rio de Janeiro. CEP 22290-240
Tel: (21) 2542 - 7796
Correio eletrônico: cep@unirio.br

Endereço Profissional da Pesquisadora

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
Av. Pasteur, 458, prédio do CCH – sala do GEPAC/PPGEDU, térreo
do CCH. Urca. Rio de Janeiro
CEP 22290-240
Tel: (21) 2542-2281

Eu, _____, li e
entendi as informações fornecidas e, sentindo-me esclarecido (a), concordo
livremente em participar dessa pesquisa.

_____, _____ de _____ de 2021.

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA IMPLEMENTADORA

- Quando teve início o ano letivo como ensino remoto emergencial (ERE) em 2020?
- Há quantas escolas inclusivas na rede? Sabe dizer quantos estudantes da Educação Especial matriculados no ensino regular há ao todo na rede?
- Houve alguma aula presencial em 2020?
- Foi disponibilizado algum recurso eletrônico como *internet*, computador, *tablet* ano passado para os profissionais da Educação do município?
- Como era seu trabalho antes e depois da pandemia? Suas funções e atribuições do cargo, como se modificaram?
- Como foi feito o contato com as famílias dos estudantes da educação especial?
- Como foi feito o trabalho com os professores de AEE ano passado?
- Quais foram as suas maiores dificuldades com ERE?
- E, por fim, considera o ensino remoto/online substitutivo ou complementar ao presencial?

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ORIENTADORA PEDAGÓGICA

- Há quantos estudantes da educação especial na sua escola?
- Houve alguma aula presencial em 2020?
- Foi disponibilizado algum recurso eletrônico como *internet*, computador, *tablet* ano passado para os profissionais da Educação do município?
- Como era seu trabalho antes e depois da pandemia? Suas funções e atribuições do cargo, como se modificaram?
- Como foram elaboradas as atividades para/com os estudantes público-alvo da Educação Especial e Inclusiva da rede em 2020?
- Os estudantes da educação especial foram retidos (repetiram o ano escolar) ou passaram para o próximo?
- Quais foram as suas maiores dificuldades com ERE?

- E, por fim, considera o ensino remoto/online substitutivo ou complementar ao presencial?

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORAS DE AEE

- Como foi o ensino remoto emergencial (ERE) de 2020 para você?
- Quais modificações, adaptações você teve de realizar em sua vida profissional?
- Há vantagens no ERE? Quais?
- Quais foram as suas maiores dificuldades com ERE?

- Como foi o ensino remoto emergencial para a Educação Especial em 2020?
- Como você elaborava as atividades de seus estudantes da educação especial antes da pandemia e o que mudou, se mudou, com o período do ensino remoto?
- Utilizava quais recursos de tecnologia assistiva com os estudantes?
- Você considera possível a escolarização remota para estudantes da educação especial?
- Foi tudo feito de forma exclusivamente online? Algum dia se encontrou presencialmente com os estudantes ou suas famílias?

- Foi possível avaliar estudantes da educação especial em 2020? Como?
- Como você elaborava os instrumentos avaliativos de seus alunos antes de 2020 e o que mudou, se mudou, com o período do ensino remoto?
- As atividades cotidianas e as tarefas de avaliação foram produzidas através de um processo colaborativo com os professores de ensino regular durante a pandemia? E antes, como era realizado esse diálogo com os professores do ensino regular?

- E, por fim, considera o ensino remoto/online substitutivo ou complementar ao presencial?

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM DUQUE DE CAXIAS (RJ)

Pesquisador: RAQUEL SILVA TEIXEIRA DE MIGUEL

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 48591021.2.0000.5285

Instituição Proponente: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.336.523

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem por objetivo principal compreender as possibilidades de atuação pedagógica com os estudantes da educação especial e inclusiva, no contexto do ensino remoto emergencial, em especial as relacionadas ao papel social da escola inclusiva. A pesquisa ocorre durante os anos de pandemia causada pelo coronavírus, mais especificamente sobre o primeiro ano (2020) e tem como foco estudar os impactos causados pelo isolamento social à escolarização do público-alvo da Educação Especial, que mais uma vez, pode ser o público mais negligenciado da Educação, principalmente por essas pessoas ainda serem vítimas de capacitismo (SANTOS, 2020). Compreendemos também, que a avaliação para as aprendizagens é um dos meios centrais da educação escolar (PERRENOUD, 1999), principalmente por ser eixo educacional que mais pode potencializar a escolarização destes educandos. Uma revisão bibliográfica de artigos, livros, dissertações e teses foi essencial para reflexões cientificamente embasadas sobre os conceitos de educação inclusiva (Glat, Blanco, Pletsch, Mantoan, Mendes e Prieto) e avaliação para as aprendizagens (Luckesi, C. Fernandes, Hoffman e Perrenoud). Para alcançar tal objetivo principal de pesquisa é necessária realização de entrevistas virtuais com profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME-DC) que tem diálogo direto com estudantes PAEEI, sendo estas: 1 implementadora de políticas públicas inclusivas da Coordenadoria de Educação Especial (CEE), 2 professoras de atendimento educacional especializado (AEE), orientadora pedagógica. Visando uma epistemologia pautada no diálogo de Paulo Freire (1975) e comunicação interpretativa de Silvio Gamboa (2010) pensamos em

conduzir as observações e pontuações acerca da pesquisa. Na expectativa de que possamos contribuir com o acompanhamento desse novo modo de ensinar de alto impacto na comunidade escolar, pretende-se identificar se as escolas municipais de Duque de Caxias conseguiram conduzir práticas avaliativas significativas, de forma remota, durante isolamento social de 2020 para/com estudantes da educação especial e inclusiva, e em caso afirmativo, como essas práticas foram realizadas.

As entrevistas serão realizadas individualmente de forma virtual via Hangouts Meet, tais participantes são: 1 implementadora da Coordenadoria de Educação Especial, 1 orientadora pedagógica e 2 professoras de AEE.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as possibilidades de atuação pedagógica com os estudantes da educação especial em uma perspectiva inclusiva, no contexto do ensino remoto emergencial.

Objetivo Secundário:

Conhecer os procedimentos educacionais utilizados, durante o ensino remoto emergencial (2020), por profissionais que trabalham com estudantes da educação especial em uma perspectiva inclusiva; Analisar documentos nacionais e do município de Duque de Caxias para entender as orientações relacionadas ao ensino remoto emergencial; Investigar o papel da escola durante a pandemia de 2020 para além do ensino de conteúdos curriculares.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

No decorrer da pesquisa, é possível haver incômodo por questões pessoais serem levantadas durante a entrevista ou desconforto com a temática.

Se tais acontecimentos ocorrerem, lembramos que o participante é livre para deixar a pesquisa ou não responder determinadas perguntas.

Benefícios:

Os principais benefícios da pesquisa são trazer reflexão e registro acerca dos impactos que o ensino remoto trouxe para a Educação brasileira e aproximar-se de educadores, pesquisadores, estudantes que eventualmente lerem a dissertação, visto que todos terão vivido a pandemia de 2020 e poderão dialogar com sua própria vivência com os presentes estudos sobre o ensino remoto emergencial, principalmente no que tange a educação especial e inclusiva.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de emenda ao projeto anteriormente aprovado.

Não há mudanças substanciais no projeto de pesquisa. O TCLE está complementado e apresenta as garantias ao participante preconizadas pelo sistema CEP/CONEP.

A pesquisa tem importância acadêmica e social e pretende investigar as determinações oficiais quanto ao ensino remoto emergencial em 2020 e verificar a sua eficácia e resultados no que

concerne aos estudantes especiais. Compreende análise documental e entrevista via plataforma virtual Google meet.

A pesquisa subjaz à Resolução CNS Conep 510/2016.

Como a emenda não é exclusiva de seu Centro Coordenador, a autora informa que será replicada nos Centros Participantes vinculados e nos Comitês de Ética das Instituições Coparticipantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta folha de rosto assinada pela coordenação do PPGEdu UNIRIO.

Apresenta Projeto completo.

O TCLE é completo e explicativo, discorrendo sobre a pesquisa, seus objetivos, metodologia, riscos e benefícios e assegura o anonimato e a confidencialidade dos dados dos participantes. O TCLE também garante que as gravações individuais não serão publicadas, ficarão sob a guarda exclusiva da pesquisadora e serão acessíveis a cada participante em qualquer momento, assim como as transcrições e os relatórios e resultados da pesquisa.

O Termo de utilização de dados apresentado garante a confidencialidade e anonimato dos participantes.

Apresenta declaração de isenção de custos.

Apresenta Anuência oficial da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias apresentando a pesquisadora e autorizando a pesquisa de campo dirigidas à EM Profª Olga Teixeira de Oliveira, à EM Marechal Mallet e à Coordenadoria de Educação Especial (CEE).

Apresenta declaração de isenção de custos.

Apresenta cronograma adequado.

Apresenta roteiro de entrevistas

Recomendações:

A folha de rosto da nova submissão não está assinada, o que qualificamos como esquecimento (erro material). Solicitamos que seja anexada folha assinada, ou ressubmetida a folha de rosto da primeira versão, posto que válida, tendo em vista que a pesquisa não tem modificações substanciais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Inserir os relatórios parcial(is) (a cada 6 meses) e final da pesquisa na Plataforma Brasil por meio de Notificação.

Consulte o site do CEP UNIRIO (www.unirio.br/cep) para identificar materiais e informações que podem ser úteis, tais como:

a) Modelos de relatórios e como submetê-los (sub abas "Relatórios" e "Notificações" e aba "Materiais de apoio e tutoriais");

b) Situações que podem ocorrer após aprovação do projeto (mudança de cronograma e da equipe de pesquisa, alterações do protocolo pesquisa; observação de efeitos adversos, ...) e a forma de comunicação ao CEP (aba "Tramitação após aprovação do projeto" e suas sub abas).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_1917456_E1.pdf	22/03/2022 10:51:26		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoNovo.pdf	22/03/2022 10:07:27	RAQUEL SILVA TEIXEIRA DE MIGUEL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_Raquel_Miguel.pdf	09/06/2021 19:26:16	RAQUEL SILVA TEIXEIRA DE MIGUEL	Aceito
Outros	COMPROMISSO_USOdeDADOS.pdf	09/06/2021 17:40:42	RAQUEL SILVA TEIXEIRA DE MIGUEL	Aceito
Outros	AUTORI_PESQUISAdeCAMPO.pdf	09/06/2021 17:37:15	RAQUEL SILVA TEIXEIRA DE MIGUEL	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTAS.pdf	09/06/2021 17:36:46	RAQUEL SILVA TEIXEIRA DE MIGUEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE.pdf	09/06/2021 17:35:51	RAQUEL SILVA TEIXEIRA DE	Aceito
Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/06/2021 17:35:51	MIGUEL	Aceito
Orçamento	ISENCAOdeCUSTOS.pdf	09/06/2021 17:35:21	RAQUEL SILVA TEIXEIRA DE MIGUEL	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia_SME.pdf	09/06/2021 17:32:18	RAQUEL SILVA TEIXEIRA DE MIGUEL	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	09/06/2021 17:31:42	RAQUEL SILVA TEIXEIRA DE MIGUEL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 07 de Abril de 2022

Assinado por:
ANDRESSA TEOLI NUNCIARONI FERNANDES
 (Coordenador(a))

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br