



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

THAÍS LAINA PEREIRA LIMA

SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES SOBRE OS IMPACTOS DA PANDEMIA NO
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO
ENSINO FUNDAMENTAL

TERESINA

2024

THAÍS LAINA PEREIRA LIMA

**SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES SOBRE OS IMPACTOS DA PANDEMIA NO
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd da Universidade Federal do Piauí - UFPI, na Linha de Pesquisa: Formação Humana e Processos Educativos como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques.

TERESINA

2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

L732s Lima, Thaís Laina Pereira
Significações de docentes sobre os impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência no ensino fundamental / Thaís Laina Pereira Lima. – 2024.
247 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Teresina, 2024.

“Orientadora: Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques.”

1. Educação. 2. Formação Humana. 3. Educação Inclusiva.
4. Pandemia da Covid-19. I. Marques, Eliana de Sousa Alencar.
II. Título.

CDD 370

THAÍS LAINA PEREIRA LIMA

**SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES SOBRE OS IMPACTOS DA PANDEMIA NO
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd da Universidade Federal do Piauí - UFPI, na Linha de Pesquisa: Formação Humana e Processos Educativos como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 29 de fevereiro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES**
Data: 05/12/2024 10:07:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Eliana de Sousa Alencar Marques – PPGEd/UFPI

Orientadora
Documento assinado digitalmente
 **MARIA VILANI COSME DE CARVALHO**
Data: 06/12/2024 09:02:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Maria Vilani Cosme de Carvalho – PPGEd/UFPI

Documento assinado digitalmente
 **SONIA MARI SHIMA BARROCO**
Data: 06/12/2024 11:34:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora Interna

Prof^ª. Dr^ª. Sonia Mari Shima Barroco - UFRO

Examinadora Externa

Ao meus pais, aos quais eu tenho o maior orgulho de ser filha. Vocês são minha inspiração, sou eternamente grata pelo incentivo de vocês. Amo demais os dois!

AGRADECIMENTOS

Início esse agradecimento com a reflexão de que somos seres inacabados que somente temos condições de nos constituir como seres humanos nas relações que desenvolvemos no meio. Falo isso, porque essa Thaís que entrou no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed) para cursar o curso de mestrado no ano de 2022, não é a mesma que fala no presente e que está concluindo essa etapa e que, ao mesmo tempo, não deixou de ser aquela menina de dois anos atrás cheia de expectativas, sonhos e receios pelo que vinha pela frente. Porém, diante de tantos processos vividos, de encontros alegres, alguns tristes, mas que conseguiu desenvolver saltos qualitativos que a possibilitou se apropriar cada vez mais das qualidades exclusivamente humanas e desenvolver potências ainda adormecidas.

Nessa direção, compreendendo que na condição solitária jamais teria condições de desenvolver qualidades que oportunizou o enriquecimento da minha condição como ser humano, é que entendo que sou constituída pelas múltiplas relações que vivi nesse processo rico de vivências. Assim, agradeço, primeiramente, aquele que me deu sustentação principalmente em momentos que pensei que não conseguiria seguir adiante, diante de muitos percalços vividos no processo do mestrado. Com isso, agradeço a Deus por ter me feito forte nessa caminhada e por ter colocado em minha vida pessoas maravilhosas, que contribuíram também para o meu fortalecimento nessa caminhada.

Diante de tantas pessoas que contribuíram para o meu fortalecimento e constituição da pessoa que sou hoje, agradeço aos meus pais, Franciso e Jucilene, por sempre acreditarem e apostarem em mim, por sempre enxergarem o meu potencial, se sou a pessoa que sou hoje é também pela educação que vocês me proporcionaram. Admito que palavras nunca serão suficientes para expressar a minha gratidão por ter vocês dois em minha vida, muito obrigada!! Agradeço também ao meu irmão Thailan, pela grande paciência, compreensão e por sempre me ajudar nesse processo. Meu muito obrigada!

Sou bastante grata ao meu noivo Isaac, pela compreensão, incentivo, paciência, pelas palavras de apoio e por sempre estar ao meu lado. Que bom que tenho você em minha vida, pois essa conquista não é só minha.

Agradeço à profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques, minha orientadora, que tanto me inspira como profissional e pessoa, obrigada pelas orientações e contribuição no meu processo formativo, por sempre acreditar no meu potencial, principalmente em momentos que

diante de fragilidades eu mesma cheguei a não acreditar e você com toda paciência e compreensão, me impulsionou incontáveis vezes.

Agradeço também a profa. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho, a quem eu considero como minha eterna orientadora, a qual pude ter oportunidade de ser orientada por essa profissional potente durante a graduação e teve contribuições valorosas no meu processo durante o curso de mestrado. Muito obrigada pela partilha de grandes conhecimentos que contribuíram para o enriquecimento da minha formação e por toda a paciência e jeito leve de ser.

Quero agradecer também à profa. Dra. Cristiane de Sousa Moura. O que dizer de uma professora que anima todos que a rodeia, que enxerga a vida com leveza e que inúmeras vezes me fez tanto rir. Professora essa que acompanha o meu processo formativo desde 2016 quando iniciei o curso de Pedagogia UFPI e que eu sempre admirei. Obrigada professora pelos conhecimentos partilhados na disciplina e conhecimentos que transcenderam o espaço da sala de aula.

Quero oferecer minha gratidão também à profa Dra. Sonia Mari Shima Barroco, a quem eu passei a admirar desde a primeira palestra que tive a oportunidade de participar nas atividades do NEPSH e a quem tive a alegria e o prazer de conhecer mesmo que através de uma tela, no meu exame de qualificação, mas que espero conhecer pessoalmente muito em breve. Obrigada professora pela leitura e grande contribuições ao trabalho.

E o que dizer do NEPSH, grupo esse que desde o primeiro dia me acolheu com tanto carinho, um espaço onde encontrei motivações e interesses pelo campo da pesquisa e que me motivou a realizar o curso de mestrado. Agradeço pelas trocas, não somente de conhecimentos, mas também dos encontros alegres que me afetaram de forma positiva, pelas contribuições de pessoas maravilhosas.

Agradeço à Denise Viana e à Naiandra, o que falar dessas meninas? Juntas formamos as meninas superpoderosas e para honrar esse nome, me ajudaram tanto, nas trocas, nos desabafos. Quero que saibam que essa caminhada ao lado de vocês foi mais alegre, rica e leve. Quero agradecer as minhas outras meninas também, que são uma potência: Ayla, Alessandra, DeJane, Márcia, Jéssica Maiure e Aline Girão, a qual eu tenho um enorme carinho e que também contribuíram para minha caminhada.

Gratidão também a todos os professores do PPGed (UFPI) que contribuíram no meu processo formativo durante o mestrado. E de modo geral quero estender os agradecimentos à Universidade Federal do Piauí, que desde 2016 contribui para o meu desenvolvimento e que com grande potencial forma tantos profissionais.

Agradeço aos professores que aceitaram colaborar na minha pesquisa. Muito obrigada pela confiança e pelas contribuições. Concluo dizendo, que se sou a Thaís do presente, é porque fui afetado por inúmeros encontros alegres que vivenciei nesse processo. Muito obrigada a todos!!!

LIMA, Thaís Laina Pereira. **Significações de docentes sobre os impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental.** 247f. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2024.

RESUMO

No ano de 2020, a pandemia da Covid-19 provocou mudanças na dinâmica econômica, social, política e cultural da sociedade. Tais mudanças ainda permanecem no presente, considerando que a realidade pandêmica produziu impactos que ainda hoje reverberam na educação, sobretudo, a escolar. Considerando esse contexto e o que dizem as pesquisas realizadas entre os anos de 2020-2023, o processo de escolarização dos estudantes foi profundamente afetado, sobretudo quando se trata dos estudantes com deficiência. Neste sentido, partindo do pressuposto de que o processo de escolarização desses estudantes foi profundamente impactado pela realidade pandêmica, nesta pesquisa, interessou-nos investigar as significações produzidas por docentes sobre esses impactos, tendo em vista responder a seguinte questão: como se constituem as significações de docentes sobre a escolarização de estudantes com deficiência nas séries finais do Ensino Fundamental, durante o Ensino Remoto Emergencial no contexto da pandemia da covid-19? Assim, realizou-se a pesquisa com o **objetivo geral:** investigar o processo de constituição das significações de docentes sobre a escolarização de estudantes com deficiência, nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Remoto Emergencial no contexto da pandemia da covid-19. A pesquisa fundamentou-se nos aportes do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural. Para produção de dados utilizou-se o questionário online e a Entrevista Narrativa, aplicados a três professores que atuaram com estudantes com deficiência no Ensino Fundamental na pandemia. Para a análise de dados, utilizou-se Núcleos de Significação. O resultado da investigação levou à conclusão de que as condições nas quais se deram o ensino remoto oferecido aos estudantes com deficiência tornam nulas quaisquer possibilidade de realização de uma educação dirigida para a humanização desses estudantes, uma vez que o processo educativo se deu em condições precárias, reduzidas à distribuição de tarefas e a orientações em grupos de Whatsapp, sem as devidas interações necessárias entre professores e alunos em situações planejadas, organizadas e estruturadas para isso. De acordo com as significações produzidas pelos professores, as estratégias de ensino, a participação dos estudantes e o suporte escolar e familiar não foram suficientes para garantir a qualidade necessária aos processos de apropriação e objetivação do saber, fato que exige de todos nós um esforço coletivo no sentido de superar o legado de prejuízos que a pandemia nos deixou. Nessa direção, espera-se que o resultado evidenciado contribua para ações que possibilitem superar tais prejuízos causados pela pandemia, além de despertar para a busca por condições objetivas e subjetivas que possibilitem uma educação para a formação humana dos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Educação. Formação Humana. Educação Inclusiva. pandemia da Covid-19.

LIMA, Thaís Laina Pereira. **Teachers' meanings of the impacts of the pandemic on the schooling process of students with disabilities in elementary school.** 247f. 2024. Dissertation (master's in education) - Postgraduate Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, Teresina, 2024.

ABSTRACT

In 2020, the Covid-19 pandemic induced significant changes in the economic, social, political, and cultural dynamics of society. These changes persist today, as the pandemic's effects continue to reverberate in education, particularly within the school system. Based on this context and findings from research conducted between 2020 and 2023, the educational process for students has been profoundly affected, especially for students with disabilities. Accordingly, assuming that the educational trajectory of these students has been significantly impacted by the pandemic reality, this study aims to investigate the meanings produced by teachers regarding these impacts, addressing the following question: how do teachers' significations regarding the schooling of students with disabilities in the final years of elementary education during emergency remote teaching in the context of the Covid-19 pandemic constitute themselves? Thus, the research was conducted with the overarching objective of investigating the construction of teachers' significations concerning the schooling of students with disabilities in the final years of elementary education during emergency remote teaching amid the pandemic. The research was grounded in the tenets of Historical-Dialectical Materialism and Historical-Cultural Psychology. To gather data, an online questionnaire and Narrative Interviews were utilized, administered to three teachers who worked with students with disabilities during the pandemic. For data analysis, Signification Nuclei were employed. The findings of the investigation led to the conclusion that the conditions under which remote teaching was delivered to students with disabilities rendered any possibility of achieving an education aimed at the humanization of these students void, given that the educational process occurred under precarious conditions, limited to task distribution and guidance via WhatsApp groups, lacking the necessary interactions between teachers and students in planned, organized, and structured situations. According to the significations produced by the teachers, teaching strategies, student participation, and school and family support were insufficient to ensure the quality necessary for knowledge appropriation and objectification processes, a fact that demands a collective effort from all to overcome the detrimental legacy left by the pandemic. In this regard, it is hoped that the evidenced results contribute to actions aimed at mitigating such damage caused by the pandemic, as well as to inspire the pursuit of objective and subjective conditions that enable humanistic education for students with disabilities.

Keywords: Education. Human Formation. Inclusive Education. Covid-19 Pandemic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas na Educação Básica, segundo a rede de ensino - Brasil (2017-2021).....	54
Gráfico 2 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino - Brasil (2017-2021)	56
Gráfico 3 - Estado Civil	94
Gráfico 4 - Formação Acadêmica	95
Gráfico 5 - Área de pós-graduação	96
Gráfico 6 - Curso de graduação (primeira e/ou principal graduação).....	97
Gráfico 7 - Tempo de atuação profissional	99
Gráfico 8 - Alunos com deficiência durante o ensino remoto	100
Gráfico 9 - Acompanhamento das aulas pelos alunos com deficiência durante o ensino remoto segundo os professores	101
Gráfico 10 - Suporte diferente pela escola para o atendimento pedagógico para os alunos com deficiência durante o ensino remoto	102
Gráfico 11 - Principais desafios enfrentados pelos professores na atividade docente durante o ensino remoto.....	103

QUADROS

Quadro 1 - Relação dos trabalhos localizados e discutidos que retratam o estado atual da produção do conhecimento sobre os impactos da pandemia da Covid-19 no processo de escolarização de estudantes com deficiência	63
Quadro 2 - Mapa do Piauí para apresentação da localização da cidade de Teresina.....	90
Quadro 3 - Perfil dos professores.....	94
Quadro 4 - Exemplo de pré-indicadores	110
Quadro 5 - Exemplos dos pré-indicadores e conteúdos temáticos das narrativas que constituíram os indicadores.....	111
Quadro 6 - Núcleos de Significação e seus indicadores	120

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Distribuição de crianças e adolescente de 6 a 17 anos com Ensino Médio incompleto, segundo condição de não frequência à escola, por Grandes Regiões, 2020.....	53
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVAs	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DI	Deficiência Intelectual
DPAC	Distúrbio do Processamento de Interpretação do Som
ERE	Ensino Remoto Emergencial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
NEPSH	Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PHC	Psicologia Histórico-Cultural
PNEE	Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva
PPGs	Programas de Pós-Graduação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção
TDI	Transtorno de Déficit de Atenção
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TOD	Transtorno Opositor Desafiador
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	22
2.1 Concepção de homem, de realidade e de educação na Psicologia Histórico-Cultural	22
2.2 Educação para a Formação Humana e as possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência	34
3 EDUCAÇÃO BÁSICA E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19	47
3.1 A escolarização dos estudantes com deficiência na Educação Básica: realidade atravessada pelos impactos da pandemia.....	47
3.2 Estudos produzidos no Brasil sobre os impactos da pandemia da Covid-19 no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental	61
3.2.1 Descrição dos procedimentos metodológicos realizados para a localização das pesquisas	62
3.2.2 Os estudos produzidos que originaram dissertações e artigos científicos: o que eles revelam?.....	66
3.2.3 Síntese sobre as pesquisas.....	77
4 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	81
4.1 O método da pesquisa.....	82
4.2 Os princípios do método genético instrumental de Vigotski orientando a pesquisa ..	84
4.3 As categorias significado e sentido mediando a compreensão sobre a escolarização de estudantes com deficiência na pandemia	87
4.4 Escolhas metodológicas na realização da pesquisa de campo.....	89
4.4.1 Contexto da pesquisa	89
4.4.2 Participantes da pesquisa	93
4.4.2 Instrumentos e procedimentos de produção de dados na pesquisa	104
4.4.2.1 O questionário como instrumento de produção de dados	105
4.4.2.2 A entrevista narrativa como instrumento de produção de dados	106
4.4.3 Procedimentos de análise de dados.....	107
5 PLANO DE ANÁLISE	109
5.1 Seleção dos pré-indicadores	109
5.2 Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores	110

6 IMPACTOS DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: significações de docentes ajudando a desvelar o concreto pensado.....	122
6.1 Desafios em realizar educação e formação humana de estudantes com deficiência durante o Ensino Remoto Emergencial: “a gente ficou tipo com as mãos na cabeça, né?”	122
6.2 Significação de docentes sobre a atividade pedagógica durante o Ensino Remoto Emergencial na pandemia: “a gente montava caderno de quinze em quinze dias...”	137
6.3 Realidade e possibilidade de oferecer educação e formação humana à estudantes com deficiência no contexto pandêmico e pós-pandêmico: “E aí foi levando, né? Do jeito que foi...”	158
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	180
APÊNDICES	192
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ONLINE	193
APÊNDICE B – ENTREVISTA NARRATIVA	197
APÊNDICE C – NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	199
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	227
ANEXOS.....	230
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	231
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	233

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar, prática exclusivamente humana, possui como um de seus objetivos garantir a reprodução social do gênero humano (Lukács, 1978; Saviani, 2015; Marques, 2021). Isto porque é a educação escolar que encerra a função social de garantir, sistemática e intencionalmente, ações que promovam a humanização da pessoa, humanização aqui entendida como o processo de tornar-se humano, de aprender a ser humano, processo que se dá à medida que nos apropriamos da cultura humana na sua forma mais desenvolvida. Sendo assim, essa prática social não pode ser negada a nenhuma pessoa em nossa sociedade.

Ocorre que, recentemente, vivenciamos um problema de saúde, em escala mundial que provocou muitos óbices à educação escolar, estamos falando da pandemia da Covid-19, uma doença causada pelo coronavírus denominado SARS-CoV-2, que levou à óbito cerca de 6.983.768 milhões de pessoas em todo o mundo, registrados até o dia 16 de fevereiro de 2024 (Wordometers, 2024).

Essa situação da pandemia produziu em nós afetos negativos, como angústia e insegurança, sobretudo no âmbito profissional, considerando que estávamos em processo final para recebermos o título de pedagoga. Apesar dessa profissão dar um vasto campo de atuação na Educação Básica e, logo, formação para o profissional lidar com diversas circunstâncias presentes na educação, sobretudo na educação escolar, o desafio de iniciar a carreira em contexto pandêmico, produziu não só inquietações, mas dúvidas e incertezas.

No Brasil, as medidas tomadas durante a situação pandêmica no contexto da educação escolar não foram diferentes dos demais países do mundo. Com a adoção do distanciamento/isolamento social, as instituições escolares foram obrigadas a fechar suas portas, afetando negativamente o processo de escolarização de milhares de estudantes. Mas isso não significa dizer que os impactos provocados na educação escolar dos outros países foram os mesmos provocados na educação brasileira, tendo em vista as particularidades presentes em nossa sociedade, ligadas às questões econômicas, sociais e culturais.

A fim de produzir e sistematizar o conhecimento científico sobre os impactos que essa pandemia provocou na Educação Básica em nosso país, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) lançou o edital de pesquisa Nº 12/2021 com o objetivo de apoiar projetos voltados à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao desenvolvimento de pesquisa acadêmico-científica, no âmbito dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) *strictu sensu* acadêmicos. O foco desse edital foram os estudos sobre os impactos sociais, econômicos, culturais e históricos decorrentes da pandemia da Covid-19 nos

diversos segmentos da população brasileira. A fim de atender aos objetivos desse edital, foi formada a rede de pesquisa envolvendo pesquisadores da PUC-SP, UERN, UFPI e UNIVILLE¹, todos imbuídos na missão de encontrar alternativas para enfrentar os desafios impostos pela pandemia da Covid-19 à Educação Básica em nosso país.

Tomando pare nesse projeto da CAPES, que citamos anteriormente, realizamos um levantamento das pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2020-2022 que tem como tema os impactos da pandemia no processo de escolarização das crianças e adolescentes que frequentam a Educação Básica em nosso país. O levantamento foi realizado em 2022 nos bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Periódicos CAPES, *Scielo* e Google Acadêmico, utilizando os descritores “pandemia da Covid-19 e Educação Básica”. Nesse processo, localizamos um total de 92 trabalhos, sendo 32 no ano de 2020, 51 no ano de 2021 e 09 no ano de 2022, dos quais foram 50 sobre o Ensino Médio, 35 sobre o Ensino Fundamental e 07 sobre a Educação Infantil. Assim, trazemos 05 resultados dessa pesquisa para ilustrar esse movimento.

De modo geral, todas essas 05 pesquisas (Souza e Dainez, 2020; Coelho e Moura, 2021; Vieira e Falciano, 2020; Koslinski e Bartholo, 2021; Marques, 2022) revelam que, da Educação Infantil ao Ensino Médio, foram inúmeros os impactos, desafios e perdas relativas à educação escolar. São pesquisas que indicam que a pandemia, por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), aumentou os casos de exclusão da grande maioria dos estudantes de baixa renda, devido aos problemas de acesso à internet e ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Tais pesquisas constataam que o Ensino Remoto Emergencial, apesar de ter sido regulamentado na legislação devido à necessidade de afastamento das aulas presenciais, evidenciou fragilidade nas escolas para a efetivação desse modelo – um modelo de ensino não conhecido ainda pelas instituições, sobretudo pelos professores. Essa situação desencadeou desafios com relação a utilização das ferramentas tecnológicas durante o processo de ensino e aprendizagem desenvolvida de forma remota. Tais desafios mostraram uma condição de precariedade e impotência do Estado, além de dificuldades de manuseio nas ferramentas pelos professores, justificado no fato deles nunca terem vivenciado formação relativa ao uso das TDICs. Assim, as pesquisas apontam que além dos impactos provocados no processo de escolarização dos estudantes, a pandemia também trouxe implicações para o trabalho docente, uma vez que impactou a saúde física e mental dos professores.

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), respectivamente.

E nos voltando para o processo de escolarização dos estudantes, o comprometimento das relações sociais, das interações e da mediação docente na condução do trabalho pedagógico trouxe prejuízos aos resultados esperados. Esses prejuízos estão relacionados à aprendizagem dos conceitos, do desenvolvimento da linguagem, da construção da identidade e no estabelecimento de vínculos afetivos essenciais ao desenvolvimento humano. Por fim, o conjunto de pesquisas elencadas acima apontam que a educação escolar mediada pelo Ensino Remoto Emergencial não conseguiu cumprir seu papel de colaborar com o desenvolvimento humano dos estudantes em suas máximas possibilidades.

Olhando para essa realidade e tendo constatado os inúmeros prejuízos que a pandemia da Covid-19 trouxe para a escolarização de alunos de modo geral, indagamos: O que esperar desse processo envolvendo a realidade dos alunos com algum tipo de deficiência? Se a pandemia provocou impactos nos estudantes que não possuem deficiência, como isso foi vivenciado por crianças e adolescentes com deficiência?

Com a oportunidade de participação no Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH), pudemos nos aprofundar acerca dos conhecimentos que norteiam o processo de escolarização de estudantes, especialmente daqueles com deficiência. No processo de estudos no Núcleo, tivemos condições de compreender que “[...] para conhecer a realidade, não basta estar nela como uma garantia de já conhecê-la, pois se estaria permanecendo no mero nível da obviedade, já que a realidade não se limita ao imediatamente dado, pensado ou sentido” (Oliveira, 2005, p. 9). Assim, compreendemos que para a possibilidade de uma reflexão crítica acerca dos impactos da pandemia da Covid-19 no processo de escolarização de estudantes com deficiência, é necessário conhecimento que revele sua essência, isto é, recuperar aspectos que abrangem desde as suas raízes até suas manifestações, por meio dos movimentos realizados no processo.

O mergulho nessa realidade nos foi oportunizado com a participação no projeto da CAPES “Impactos da pandemia na Educação Básica”, oportunizado a partir do edital já mencionado anteriormente. Tendo o Ensino Fundamental como foco, escolhemos investigar a realidade que envolve os alunos com deficiência por entender que se trata de uma realidade bastante desafiadora para educadores comprometidos com a formação humana de crianças, jovens e adolescentes que frequentam a escola.

Para isso, buscamos apoio na legislação brasileira, sobretudo na discussão acerca da garantia de inclusão, por meio da escolarização para estudantes com deficiência, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Essa lei ressalta a importância da participação desses estudantes na sociedade por meio de condições adequadas para a

inserção deles, além da organização de trabalho educativo que possibilite a efetiva inclusão dos estudantes com deficiência.

No entanto, é importante destacar que esse processo de inserção dos estudantes com deficiência é diferente, sobretudo nas instituições públicas brasileiras. Vale ressaltar que apenas a inserção dos estudantes com deficiência na escola não garante a sua inclusão. Tal inclusão é possibilitada se a sua escolarização for efetivada. Através disso, cabe trazer a nossa concepção acerca da escolarização, de forma específica a escolarização dos estudantes com deficiência.

Acerca dessa discussão, trazemos Tuleski, Facci e Barroco (2013) que, fundamentadas na concepção vigotskiana acerca do desenvolvimento diferenciado pela deficiência, destacam que o processo de escolarização é essencial para todos, assim, necessitando ter como foco a coletividade. Quer dizer, todos precisam alcançar a capacidade de apreender o mundo em sua totalidade, tendo condições de compreendê-lo, a fim de que possam atuar nele e com ele contribuir com um trabalho que seja socialmente relevante.

Esse destaque das autoras nos leva a compreender que, para haver escolarização que possibilite a humanização dos estudantes, é necessário que sejam criadas condições para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos científicos, conhecimentos sistematizados sobre a arte, a filosofia etc., produzidos no movimento histórico e social da humanidade. Em outros termos, ao se apropriarem desses conhecimentos, possam ser indivíduos ativos na sociedade, contribuindo com a transformação de si próprio como ser social e com a sociedade. Com isso, refletimos os impactos da pandemia no processo de escolarização dos estudantes com deficiência através dos estudos já realizados e com o olhar voltado para a educação de pessoas com deficiência durante a pandemia, continuamos nossa busca por pesquisas nos bancos de dados.

Na dissertação de Neves (2022) sobre as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores com alunos público-alvo da educação especial durante a pandemia da Covid-19 em escolas de Ensino Fundamental, compreendeu-se que os esforços dos professores não foram suficientes para desenvolver um processo de ensino que desperte a vontade de aprender nos estudantes com deficiência. O autor ainda acrescenta que pouco se viu evolução nas estratégias pedagógicas, pela dificuldade de uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como ferramentas para atender as necessidades desses estudantes.

Na dissertação de Fritoli (2022), intitulada “Ensino inclusivo em tempos de isolamento social devido a covid-19: um olhar aos desafios da docência”, a autora analisou que o período de ensino remoto repercutiu em inúmeros desafios para os docentes do Atendimento Educacional Especializado, tendo como destaque a adaptação da rotina e o uso de novas

tecnologias no ensino remoto, constatando que nem todos os alunos tinham as ferramentas tecnológicas adequada para as aulas, que houve falta de interesse dos estudantes nas aulas remotas, como também a falta de acompanhamento dos pais. Além disso, ainda foi revelado na análise que 69% dos professores tiveram algum transtorno mental e 63% físico, elevando ao consumo de medicamentos nesse período.

Encontramos a pesquisa realizada por Vier, Silveira e Prsybyciem (2020) sobre a inclusão na educação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em aulas online, em tempos de pandemia, na qual as pesquisadoras destacam que houve uma espécie de reinvenção das escolas e das práticas educativas dos professores na pandemia para a inclusão e aprendizagem efetiva dos alunos, evidenciando desafios. Os desafios encontrados foram especialmente a dificuldade de utilização, pelos professores, das tecnologias, a falta de intervenção docente no ambiente de aprendizagem, o envolvimento desses estudantes nas atividades, assim como a dificuldade do acompanhamento das famílias na rotina de ensino remoto.

Consideramos que essas pesquisas apresentam resultados que contribuem na produção de conhecimentos sobre os impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência. Entretanto, não foi possível encontrar respostas que esclareçam, na sua essência, como os docentes significam esses processos, como vivenciaram os desafios impostos pelo Ensino Remoto Emergencial, que contradições foram se constituindo na relação com as famílias desses estudantes. Como toda atividade humana é significada e as significações produzidas constituem e expressam os modos de pensar, de sentir e de agir de quem a realiza, essa realidade do Ensino Remoto Emergencial, sobretudo a revelada nessas pesquisas, nos impôs o desafio de encontrar respostas para a seguinte questão problema: como se constituem as significações de docentes sobre a escolarização de estudantes com deficiência nas séries finais do Ensino Fundamental, durante o Ensino Remoto Emergencial, no contexto da pandemia do Covid-19?

Na direção de desvelar os nexos constitutivos dessa problemática, realizamos pesquisa empírica de natureza histórico-crítica com o objetivo geral de investigar o processo de constituição das significações de docentes sobre a escolarização de estudantes com deficiência, nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Remoto Emergencial, no contexto da pandemia do Covid-19. Para alcançar esse objetivo geral, definimos também objetivos específicos: conhecer os desafios enfrentados por docentes no processo de escolarização de estudantes com deficiência no contexto de pandemia; analisar os significados e os sentidos produzidos pelos docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com

deficiência por meio do Ensino Remoto Emergencial; analisar as possibilidades de escolarização de estudantes com deficiência, no contexto pandêmico e pós-pandêmico, levando em consideração a formação humana.

A pesquisa empírica ocorreu no primeiro semestre do ano de 2023 e envolveu três professores da Educação Básica que atuam em escolas públicas da cidade de Teresina (PI). Os critérios para a escolha dos participantes da pesquisa foram: estarem atuando no Ensino Fundamental com estudantes com deficiência; ter atuado no contexto da pandemia, em especial no ensino remoto com estudantes que possuem deficiência; e demonstrar interesse em participar voluntariamente da pesquisa.

É importante enfatizar que o acesso aos professores se deu após conversarmos com a diretora sobre a proposta da nossa pesquisa. Findado esse momento, ela nos apresentou a uma das professoras de Atendimento Educacional Especializado (AEE), nos identificamos e explicamos a proposta do nosso projeto, justificando a necessidade de chegarmos aos partícipes. Assim, a professora de AEE levou a proposta a três professoras do ensino regular que atuaram com estudantes com deficiência na pandemia. Na escola, somente essas atuaram com estudantes que possuíam algum tipo de deficiência.

Como instrumentos de produção de informações, optamos pelo uso do questionário online e da entrevista narrativa. O procedimento de análise de dados utilizado foi a proposta dos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006; 2013; Aguiar; Soares; Machado, 2015).

Diante do exposto, entendemos que o presente estudo se justifica por sua relevância social, profissional e acadêmica. Considerando que, ao investigar os impactos da pandemia no processo de escolarização dos estudantes com deficiência no Ensino Fundamental, produzimos conhecimentos que nos ajudaram a compreender esse fenômeno na perspectiva da educação para a formação humana, entendendo que “[...] a educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções de comportamento em toda a sua amplitude” (Vigotski, 1999, p. 99).

Em termos de relevância social, os resultados dessa pesquisa contribuíram para fundamentar movimentos que visem o desenvolvimento de políticas públicas que fortaleçam a participação ativa dos indivíduos com deficiência na sociedade. No campo profissional, favoreceu pensar no processo de formação continuada para que os professores tenham condições de trabalhar com os estudantes com deficiência. E no campo acadêmico, produziu conhecimentos teóricos e metodológicos que colaborem com o desenvolvimento de práticas mais inclusivas, em prol do fortalecimento da inclusão de estudantes com deficiência na educação escolar.

Diante disso, o leitor é convidado a nos acompanhar nessa discussão, que foi desenvolvida tendo como norte os objetivos que foram explicitados anteriormente. Essa dissertação está organizada em seis seções, sendo **a primeira essa introdução**, na qual discorremos sobre o tema, objeto, problemática, objetivos e justificativa.

A **segunda seção** consiste no nosso capítulo teórico intitulado **“Educação e formação humana da pessoa com deficiência”**, na qual discutimos sobre a concepção de homem, de realidade e de educação na Psicologia Histórico-Cultural e a educação para a formação humana e as possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência. Na **terceira seção**, apresentamos a nossa revisão de literatura, a qual intitulamos **“Educação Básica e inclusão de pessoas com deficiência no contexto da pandemia da Covid-19”**, onde discutimos sobre a escolarização dos estudantes com deficiência na Educação Básica, tendo como ênfase a realidade atravessada pelos impactos da pandemia da Covid-19 e os estudos produzidos no Brasil sobre seus efeitos no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental. Na **quarta seção**, discutimos sobre os **“Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa”**, tendo por base o Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural, que orientaram as escolhas metodológicas na realização da pesquisa empírica, tais como o contexto da pesquisa, os participantes da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de produção de dados e o procedimento de análise. Na **quinta seção** apresentamos o **“Plano de análise”**, que contempla o movimento realizado na organização dos dados empíricos para a produção dos núcleos de significação. Tais núcleos de significação foram discutidos e analisados na **seção seis** intitulada **“Impactos da pandemia do Covid-19 no processo de escolarização de estudantes com deficiência: do concreto caótico ao concreto pensado”**. Na **sétima seção**, finalizamos com as considerações finais.

2 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Nesta seção, apresentamos o arcabouço teórico que dialoga com nossa concepção acerca do processo de constituição do indivíduo, de realidade e de educação, tendo como perspectiva a formação humana *omnilateral*, em especial, a fundamentação teórica sobre a educação e a formação humana de pessoas que possuem deficiência, que é fundamental para que possamos compreender esse processo no contexto de pandemia e pós-pandemia. Para isso, nos fundamentamos na Psicologia Histórico-Cultural (PHC), uma psicologia que se orienta pelos fundamentos da filosofia marxista, isto é, do Materialismo Histórico-Dialético (MHD).

Da PHC trazemos alguns aspectos psicológicos para a compreensão da constituição humana e o papel da educação nesse processo. Além disso, refletimos com base nos fundamentos pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que também desenvolve suas ideias com base no Materialismo Histórico-Dialético.

Nesse sentido, essa seção está dividida em duas subseções: Na primeira damos destaque à “Concepção de homem, de realidade e de educação na Psicologia Histórico-Cultural”, dando ênfase ao valor heurístico dessa psicologia para a compreensão do processo de constituição humana. Na segunda subseção realizamos discussão acerca da “Educação para a Formação Humana: possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência”, a qual damos ênfase à busca de uma compreensão do indivíduo com deficiência visando superar os modelos que naturalizam a sua compreensão, portanto, levando o pensamento para o desenvolvimento de uma educação que de fato o inclua na sociedade. Assim, damos início a nossa discussão.

2.1 Concepção de homem, de realidade e de educação na Psicologia Histórico-Cultural

Nesta pesquisa, partimos da compreensão do humano como um ser social. Ao entendê-lo como ser social, não significa dizer que o fator biológico desapareceu na explicação da sua constituição, mas que ele foi *superado* com a emergência da cultura, constituindo uma nova forma de existência e sendo incorporada na história humana (Pino, 2000). Considerar isso, é reconhecer que o indivíduo não possui sua condição de humano no nascimento. Isto porque, na perspectiva histórico-cultural,

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas no desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este percurso coloca-o, por

assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (Leontiev, 2004, p. 301).

Dialogando com Leontiev (2004), entendemos que a nossa condição de humano supera a condição dos demais animais à medida em que nos apropriamos da cultura historicamente produzida pela nossa geração e pelas gerações precedentes. Em consonância com essa compreensão, Vigotski (2007, p. 58) ressalta que “[...] a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana”.

Visto isso, o indivíduo cria suas condições de vida na sociedade, diferente dos animais que não possuem essa necessidade e apenas se adaptam para o que lhes foi determinado desde o seu nascimento. Essa mera adaptação dos animais nos faz buscar Leontiev (2004), que nos ajuda a entender que quando nos apropriamos de conhecimentos que se distanciam do processo de humanização, isso favorece a nossa aproximação das condições dos animais, que se limitam a se adaptar às condições dadas, contando com os recursos que a natureza lhes deu como espécie. Isso significa dizer que para que o indivíduo crie condições de se tornar um ser humanizado, é necessário haver a formação de novas aptidões que transcendam as determinações biológicas, e que encaminhem para uma direção que possui como perspectiva o domínio das leis da natureza. Assim, destacamos a lei genética geral do desenvolvimento cultural de Vigotski (2000):

Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas (Vigotski, 2000, p. 150)².

² Podemos formular a lei genética geral de desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois planos; primeiro no nível social e depois no nível psicológico, primeiro entre os homens como categoria intersíquica e depois na criança como categoria intrapsíquica. O que foi dito refere-se igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo o direito de considerar a tese enunciada como lei, mas a passagem, naturalmente, do externo ao interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Por trás de todas as funções superiores e suas relações geneticamente sociais, as relações humanas autênticas (Vigotski, 2000, p. 151, tradução nossa).

Considerando a citação de Vigotski (2000), depreendemos que as funções psicológicas superiores destacadas pelo autor (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos e desenvolvimento da vontade) não são produtos do desenvolvimento biológico, mas social. Quer dizer, é no processo de desenvolvimento do indivíduo na relação com a realidade objetiva, que a cultura é internalizada por ele, percorrendo do plano intersíquico (externo) para intrapsíquico (interno). É esse movimento que mostra que quanto mais rica for a apropriação cultural dos indivíduos, mais desenvolvida é a sua consciência e mais distante ele fica da condição de mero ser biológico.

Sendo assim, o desenvolvimento do indivíduo como ser social, perpassa pelo entendimento de que o seu processo de humanização está em relação dialética com as condições objetivas presentes em cada momento histórico, sociedade e classe social (Tuleski; Facci; Barroco, 2013). É por isso que o indivíduo, na concepção histórico-cultural, somente pode ser compreendido quando posto em perspectiva com o seu processo de transformação histórica, na sua relação com o meio social, em coletividade.

Com essa defesa, reforçamos o valor da psicologia marxista para a explicação do processo de constituição humana. Nessa direção, Tuleski (2008) desenvolve seus argumentos fazendo uma crítica à psicologia burguesa, psicologia esta que predomina na sociedade capitalista, defendendo a construção de uma psicologia marxista, que seja crítica e que tenha condições de desenvolver conhecimentos que crie possibilidades para a transformação e humanização do indivíduo na realidade social. Nesse caso, a autora reconhece a Psicologia Histórico-Cultural como uma teoria potente e valorosa na criação dessas condições mencionadas anteriormente, a qual também nos apropriamos.

Construir uma psicologia compatível com as transformações históricas implicava em abandonar o determinismo biológico e fazer do homem o sujeito dessas transformações. A ideia que nasce e se desenvolve com a sociedade burguesa, de que o comportamento humano é determinado biologicamente, deveria ser superada juntamente com as estruturas desta sociedade já enfraquecidas pela Revolução. Tal concepção determinista não mostra a possibilidade de transformação da natureza humana, pois esta já é dada a priori desde o nascimento, eliminando a possibilidade de transformação, de revolução. Assim, desenvolvimento, na concepção da psicologia burguesa, é a emergência daquilo que já estava em estado embrionário desde o nascimento. É uma transformação mais quantitativa do que qualitativa, que ocorre de forma regular, linear, e se repete em todos os indivíduos (Tuleski, 2008, p. 119).

Nesse sentido, a busca pela compreensão do indivíduo tendo sustentação nos conhecimentos defendidos pela psicologia burguesa, se torna um entendimento equivocado por ela ter uma visão determinista. Ter uma visão determinista do indivíduo é defender que as aquisições adquiridas por ele se limitam a uma herança hereditária. É nesse entendimento que

damos ênfase à defesa de que o equipamento e as aquisições biológicas não são suficientes para que nós, enquanto indivíduos, nos apropriemos das conquistas do gênero humano, tornando-nos humanizados.

Visto isso, podemos indagar: como o indivíduo cria condições para se tornar humano? Leontiev (2004) fundamentado no marxismo, ajuda-nos responder a essa questão quando ressalta que se trata de um processo na qual se tem o trabalho, compreendido como atividade vital do ser humano, como o que viabiliza as condições de criação e ampliação do desenvolvimento humano, considerando as necessidades advindas nesse processo.

O trabalho é um processo que liga o homem à natureza, o processo de ação do homem sobre a natureza. Marx escreve: “O trabalho é primeiramente um ato que se passa entre o homem e a natureza. O homem desempenha aí para com a natureza o papel de uma potência natural. As forças de que o corpo é dotado, braços e pernas, cabeças e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias dando-lhes uma forma útil à sua vida. Ao mesmo tempo que age por este movimento sobre a natureza exterior e a modifica a sua própria natureza também e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas (Leontiev, 2004, p. 80).

Considerando a citação de Leontiev (2004), entendemos que o trabalho aqui é concebido como algo ontológico, o que nos leva a enfatizar que o trabalho aqui segue a perspectiva de uma visão de transformação da natureza (Antunes, 2018). Essa transformação ocorre também porque nesse processo do desenvolvimento do trabalho, surge o nascimento da linguagem. Esse nascimento “[...] que só pode ser compreendido em relação à necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa” (Leontiev, 2004, p. 92), de entrar em cooperação com seus pares para desenvolver dada atividade – posto que sozinhos não a realizariam. Nesse sentido, à medida que a linguagem foi sendo mais articulada, em consequência das necessidades humanas, mais a transformação do indivíduo humano foi se desenvolvendo com a apropriação da cultura historicamente produzida.

Acrescentamos ainda que o processo de apropriação da cultura pelo indivíduo na relação com a natureza não é realizado de forma passiva. Isto é, essa relação do indivíduo com o meio social no desenvolvimento do trabalho é ativa e dialética, pois ao mesmo tempo que ele age sobre o meio social, este também age sobre o indivíduo, transformando-o. Nessa direção, “[...] o desenvolvimento humano é decorrente das possibilidades criadas nas atividades humanas em geral” (Rigon *et al.*, 2016, p. 58).

Nessa compreensão, fica entendido que quando Leontiev (2004) destaca as faculdades ainda adormecidas no indivíduo, significa dizer que o trabalho cria possibilidades para o desenvolvimento de novas funções psicológicas superiores – quanto mais complexas as atividades, mais complexas se tornam as suas funções psicológicas – que podem ser apenas

potencialidade. Em outros termos, para o desenvolvimento dessas funções (memória dirigida, atenção voluntária, habilidades de leitura e escrita, a imaginação etc.) que faz com que o indivíduo se humanize, este necessita de condições adequadas, pois esse desenvolvimento não se dá de forma direta, mas mediatizado.

Ao entender que o desenvolvimento humano não se dá de forma direta, isto é, linear e evolutiva-maturacionista, Vigotski (1999) ressalta que esse processo é mediado pela produção de significações, ou seja, pelos **sentidos** e **significados** produzidos na relação com o meio social. Ao considerar isso, Leontiev (2004) destaca a articulação de dois elementos interdependentes; o uso e desenvolvimento de instrumentos e o processo de trabalho. É a articulação desses dois elementos que possibilita ao indivíduo produzir e se reproduzir na sociedade. A esse respeito, expomos a síntese de Vigotski:

Em breves palavras, gostaria agora de tentar avaliar o significado teórico disso e esclarecer esse ponto que é suficientemente convincente e claro se afirmado, não do ponto de vista da pedologia, mas do ponto de vista do que conhecemos, em geral, acerca do desenvolvimento e da natureza humana. O que significa a lei que acabei de apresentar a vocês? Significa algo muito simples: o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade. Como se desenvolveu a fala de vocês? Não fomos nós que a criamos. A humanidade a criou ao longo de seu desenvolvimento histórico. O meu desenvolvimento consiste no fato de que, ao longo dele, de modo geral, dominei a fala conforme as leis históricas do meu desenvolvimento e o processo de relação com a forma ideal [...] O meio é a fonte de desenvolvimento dessas características e qualidades especificamente humanas, em primeiro lugar, no sentido de que é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica. Elas existem em cada homem pelo fato de ele ser membro de um grupo social, ser uma unidade histórica que vive numa determinada época e em determinadas condições históricas (Vigotski, 2018, p. 90).

Desse modo, é esse processo que leva o indivíduo a se apropriar das características do gênero humano, levando-os às possibilidades “[...] de melhorar a qualidade de vida no mundo dos homens, sobretudo na sociedade que estamos vivendo no século XXI” (Carvalho; Marques; Teixeira, 2020, p. 32). Quando destacamos a melhoria de qualidades de vida no processo de apropriação dos elementos culturais por meio da atividade, nos referimos às qualidades que nenhum animal no mundo tem condição de adquirir, apenas os seres humanos.

Estamos nos referindo à qualidades estritamente humanas como: ler, escrever, desenvolver raciocínio lógico matemático, produzir instrumentos, realizar trabalho, criar obras de arte, ouvir uma bela música e se emocionar, ter uma religião, estudar, aprender novas línguas, usar redes sociais, criar canais de comunicação, criar meios de transporte, tecnologias, ir à lua, viajar pelo espaço, constituir laços familiares, enfim, qualidades que só pertencem aos seres humanos e que só existem como resposta ao atendimento de necessidades humanas (Carvalho; Marques; Teixeira, 2020, p. 30).

Diante de tantas aptidões como essas destacadas pelas autoras e tantas outras que não foram citadas aqui, entendemos que os indivíduos podem se apropriar do gênero humano “[...] condição que eleva as chances de melhorar a qualidade de vida no mundo dos homens [...]” (Carvalho; Marques; Teixeira, 2020, p. 32). No entanto, é importante enfatizar que esse processo não é dado de forma espontânea, direta – por estar no “meio social” –, mas o indivíduo deve passar por um processo de educação. Nessa direção, a educação é fundamental para o processo de constituição humana do indivíduo, considerando que a essa como prática social, medeia ou forja o processo da formação do ser consciente.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura humana material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas aptidões*, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação*. [...] O movimento da história só é, possível com transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com a educação. Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa (Leontiev, 2004, p. 291, grifo do autor).

Assim, ressaltamos que não é qualquer educação que visa a possibilidade de humanização do indivíduo, isto é, não é qualquer modelo de educação que tem a possibilidade de formar o humano em suas máximas possibilidades. A educação que dá condições para que o indivíduo se aproprie das qualidades exclusivamente humanas é a que oportuniza o seu desenvolvimento como humano. Nesse sentido, destacamos a educação escolar, o que nos leva a questionar: qual o papel da escola no processo de desenvolvimento humano do indivíduo?

A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse sistematizado e não saber fragmentado; a cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, a ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. [...] É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar (Saviani, 2015, p. 288).

Dialogando com o autor, entendemos que a educação ofertada na escola deve possibilitar aos indivíduos a apropriação dos elementos instrumentais para o desenvolvimento

das funções psicológicas superiores dos indivíduos. Nesse caso, a escola precisa ensinar os fundamentos para que o indivíduo pense o real, seja consciente da sociedade em que vive e que tenha condições de contribuir para a sua transformação. No entanto, para uma educação escolar que vise a apropriação dos elementos historicamente produzidos na humanidade, é fundamental a superação da educação excludente presente na sociedade capitalista, sobretudo a educação escolar no contexto público. Isto porque, na sociedade capitalista,

[...] aumenta a distância entre a escola para as elites e a escola popular, num processo de desmantelamento da escola pública. Essa escola insere em suas políticas e projetos a inclusão escolar e, para isso, tenta retirar crianças e adolescentes das ruas, do trabalho, da violência das situações de marginalidade e inclui-os nas precárias escolas e condições de ensino. Assim, compactua com as contradições do capitalismo, com a falsa ideia de melhoria de condições de vida, de proteção de oportunidades. Entretanto, ao frequentar essas escolas, “usufruindo de seus direitos”, essas crianças estão excluídas, de fato, de um ensino que oportunize a apropriação do conhecimento e da cultura produzida historicamente pela humanidade (Rossato; Leonardo; Leal, 2017, p. 53).

Nessa visão, esse modelo de educação vai na contramão ao que é defendido por Saviani (2015), isto é, contribui mais para a negação do processo de humanização do indivíduo. Assim, deixamos claro que as qualidades humanas citadas anteriormente por Carvalho, Marques e Teixeira (2020), assim como outras que os indivíduos podem vir a desenvolver, dependem das qualidades dos processos educativos e das condições subjetivas e objetivas presentes nesse processo.

[...] numa sociedade capitalista, em que nem todos têm condições objetivas e subjetivas de produzir essas qualidades, porque o acesso a elas não é, em nenhum grau, igualitário para todas as pessoas, podemos supor que o desenvolvimento dessas qualidades nem sempre é possível. Ao contrário, na sociedade capitalista, em especial no Brasil, dependendo da classe dos indivíduos, a vida social, as relações com o trabalho e as relações que são produzidas tendem muito mais ao processo de desumanização. Basta observar que a grande maioria de homens e mulheres no nosso país trabalha com a única finalidade possível: sobreviver. Sobreviver não é qualidade exclusivamente humana, não requer dos seres humanos nada além de comer, dormir, se proteger e procriar. Qualidades comuns a todos os animais (Carvalho; Marques; Teixeira, 2020, p. 34).

Podemos entender, com essa última citação, que em uma sociedade capitalista o processo de o indivíduo de tornar-se humano é um desafio, a ser contínua e fortemente enfrentado. É um desafio porque vivemos em uma sociedade desigual e que se mantém pela reprodução da desigualdade; na qual a maior parte dos bens materiais e não materiais produzidos pertence literalmente ou são usufruídos por uma pequena parte da população.

Mas, por que isso acontece? A resposta a esta indagação nos remete à lógica da acumulação privada, que encontra na dualidade do trabalho na sociedade capitalista, dividido entre trabalho manual e trabalho espiritual ou intelectual (Marx; Engels, 2007) uma potente estratégia. Essa dualidade faz com que o trabalho manual fique nas mãos da classe trabalhadora, enquanto o trabalho intelectual fica nas mãos de poucos, ou seja, da classe burguesa, fazendo com que a classe trabalhadora tenha uma formação precarizada, contribuindo para que perca a totalidade do desenvolvimento de sua atividade – incluindo o produto final que dela resulta.

Reforçamos, com o apontado, a necessidade de termos um olhar dialético acerca dos processos educativos na educação escolar, como defendido por Martins (2019), entre outros. Essa dualidade se torna mais nítida ao pensarmos nos processos educativos que existem na educação voltada para atender aos interesses da sociedade capitalista, o que implica no processo de humanização do indivíduo, já que a educação para o capital vai de encontro ao processo de emancipação do indivíduo, portanto, o processo de constituição humana dele. Nesse caso, uma educação que segue esse modelo de formação não integral, precarizada, não visa o processo de humanização do indivíduo, mas o deforma, provocando o seu processo de desumanização, de alienação.

Esta “alienação” é criada pelo desenvolvimento das formas de propriedade e das relações de troca. Na origem, o trabalho do homem não estava separado das suas condições materiais. O homem encontrava-se em perfeita relação de unidade natural com as condições objetivamente necessárias à vida. Mas o desenvolvimento das forças produtivas desagrega inevitavelmente esta relação, o que se traduz pelo desenvolvimento das formas de propriedade. A ligação inicial do trabalhador com a terra, aos instrumentos de trabalho, ao próprio trabalho encontra-se destruída. Finalmente, a grande massa dos produtores transforma-se em operários assalariados cuja única propriedade é a capacidade de trabalho. As condições objetivas da produção opõem-se-lhes doravante enquanto propriedade estranha. Para viver, para satisfazer as suas necessidades vitais, vêm-se, portanto coagidos a vender a sua força de trabalho, a alienar o seu trabalho. Sendo o trabalho o conteúdo mais essencial da vida, devem alienar o conteúdo da sua própria vida (Leontiev, 2004, p. 129).

Leontiev (2004) faz esse destaque acerca do processo de alienação, enfatizando que tal processo contribui para a desumanização do indivíduo, vem de uma perspectiva de trabalho predominante na sociedade de classes e que a psicologia crítica tanto o problematiza. O processo de alienação faz um movimento oposto ao de humanização, pois impede que o indivíduo viva uma vida de qualidade e usufrua da cultura que foi produzida ao longo do processo histórico e social pela humanidade. Enfim, a educação na sociedade capitalista desvela um disparate da distribuição da cultura produzida historicamente.

Segundo a lógica do desenvolvimento humano, numa sociedade capitalista, o progressivo desenvolvimento da humanidade e, por conseguinte, a riqueza material e intelectual gerada produz, ao mesmo tempo, práticas humanas cada vez mais ricas e diversificadas, o que aumenta a complexidade acerca da especificidade da educação, mas também produz concentração e estratificação dessa riqueza. Essa contradição pode ser entendida pelo processo de alienação. Essa alienação é produto da desigualdade social entre homens, engendrada pelas leis objetivas do desenvolvimento da sociedade, que, por sua vez, gera formas diversificadas de se relacionar com as aquisições da humanidade, sejam materiais, intelectuais ou afetivas (Carvalho; Marques; Teixeira, 2020, p. 39).

Dáí podemos depreender que a educação em uma sociedade capitalista não é igual para todos, pois os bens culturais produzidos não são distribuídos ou não são acessíveis igualmente. Na lógica capitalista, quem nasce em uma família com o poder aquisitivo menor está determinado a ter acesso, a fruir e/ou a adquirir menos bens culturais, diferente de um indivíduo que nasce em uma família com o maior poder aquisitivo. Em consonância a essa realidade, Vigotski (2004) destaca que a libertação do indivíduo tem como consequência o esfacelamento da ordem capitalista, com o intuito de que sua formação tenha como potencial o desenvolvimento *omnilateral*³. Sabendo que esse desenvolvimento *omnilateral* somente é possível com a apropriação da cultura produzida historicamente.

Isso porque, com base no autor, em uma sociedade dominada pelo capitalismo, a personalidade humana é corrompida, contribuindo para o processo de alienação do indivíduo, o distanciando da sua emancipação. Vigotski (2004, p. 4) ainda acrescenta que na sociedade capitalista “o trabalhador existe em função da saúde do processo de produção, e não o processo de produção em função do trabalhador”. O que nos faz pensar na situação da educação escolar na realidade regida pelo capitalismo.

A educação escolar seria uma das condições necessárias para a apropriação da cultura elaborada historicamente, mas, contraditoriamente, na particularidade da sua constituição, permeada pelas relações de exploração e lutas de classe, entende-se que essa objetivação se inviabiliza, constitui-se de modo alienado ao sujeito. Desta forma, faz-se necessária a recuperação da finalidade da educação escolar e o sentido do trabalho dos professores, atuando no campo da formação da consciência do professor enquanto pertencente à classe trabalhadora (Pereira; Bernardes, 2021, p. 178-179).

Seguindo o raciocínio das autoras e dialogando com elas, a saída seria pensar em um novo modelo de educação escolar, que foge dos moldes impostos pelo capital. Essa realidade nos faz constatar mais ainda a necessidade de entender os problemas presentes na educação

“O desenvolvimento omnilateral dos indivíduos é um processo que envolve a totalidade da vida humana, o que significa que ele não pode se limitar ao âmbito da educação escolar. Mas isso não diminui a importância da educação escolar” (Duarte, 2016, p. 103).

escolar no contexto pós-moderno e que precisam ser superados a partir de um modelo de educação que viabilize a formação humana.

Pensando nessa realidade, de forma especial quando focamos no processo de apropriação ou de constituição do gênero humano no contexto escolar, realizamos o seguinte questionamento: como pensar em uma educação como possibilidade para a formação humana na realidade escolar no século XXI? Sabemos que para esse questionamento não existe uma resposta pronta e acabada, muito menos uma receita, mas entendemos que os primeiros passos é a apropriação teórica e epistemológica que vise a humanização e que “burle” as condições impostas pelo atual sistema. Pois entendemos que a realidade atual possui um modelo de educação que atende aos interesses do capital e a manutenção de seu “status quo”.

Tuleski, Facci e Barroco (2013), ao fazerem uma reflexão acerca da educação situada no contexto pós-moderno, sobretudo porque as autoras enfatizam que essa realidade é defendida pela psicologia burguesa, problematizam a educação para o capital. Assim, as autoras frisam que a atual realidade social tem contribuído para o escancaramento do empobrecimento das possibilidades de humanização. Nesse sentido, elas defendem uma educação escolar que caminhe para o enriquecimento das possibilidades de humanização.

A escola é fundamental para o desenvolvimento humano porque, da mesma forma que a ação produtiva do homem altera sua constituição biológica pela criação e uso de ferramentas, a apropriação de conhecimentos gera processos de raciocínio completamente novos, bem como novas necessidades de conhecer e raciocinar (Tuleski; Facci; Barroco, 2013, p. 289).

Nessa compreensão das autoras, entendemos que a escola contribui para que o aluno se aproprie dos conhecimentos científicos no processo de mediação do ensino e da aprendizagem. Essa apropriação faz com que os alunos se desenvolvam e deem saltos qualitativos na superação dos conhecimentos espontâneos para os conhecimentos científicos (Saviani, 2015).

Os caminhos que nos fazem entender a superação dos conhecimentos espontâneos para os conhecimentos científicos que contribua para a formação humana do aluno é o desenvolvimento de uma prática pedagógica que favoreça a sua humanização. Essa prática pedagógica deve estar em consonância com a perspectiva da educação que entende a realidade social como um todo complexo e não fragmentada. Quer dizer, fragmentada como se cada parte do fragmento social fosse alheio um ao outro, pois é essa perspectiva que faz com que a educação favoreça o processo de alienação. Assim, na perspectiva vigotskiana a alienação:

[...] separa, divide, fragmenta e afasta a compreensão dos seres humanos como um tipo unitário de formação biológica e de ser social, tanto quanto a necessidade de relações sociais para a constituição do indivíduo e a marca que estas relações – situadas historicamente – deixam a cerne do desenvolvimento de cada indivíduo (Silva, 2015, p. 89).

Diante da citação do autor, a alienação impede que o ser humano seja compreendido como um todo complexo, como um ser *omnilateral* que é multideterminado. Nesse sentido, a alienação contribui para um entendimento fragmentado do ser e da realidade objetiva. Essa compreensão fragmentada determina também o desenvolvimento das práticas pedagógicas na educação escolar.

[...] entendemos prática pedagógica como atividade educativa, política, cientificamente fundamentada e sistematizada que, considerando as especificidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, tem como objetivo a apropriação do conjunto da produção social e historicamente acumulada pela coletividade dos seres humanos, favorecendo, assim, a humanização dos sujeitos que dela se apropriam (Araújo, 2019, p. 52).

Partindo desse entendimento, compreendemos que não é qualquer abordagem pedagógica que possibilita o desenvolvimento humano, quer dizer, “[...] não são quaisquer modelos pedagógicos que se colocam efetivamente a serviço do desenvolvimento psíquico, uma vez que, como preconizado por Vigotski, não são quaisquer aprendizagens que o promovem” (Martins, 2013, p. 270). Nesse caso, é necessário o desenvolvimento de aprendizagens que possibilitem que o estudante se desenvolva, isto é, que desenvolva saltos qualitativos.

Para se formar as novas funções psicológicas, a inferior é negada e conservada, a base biológica se confronta com a cultural, sendo transformada. Vigotski postula a natureza social humana e neste processo o papel do ensino e aprendizagem recebe um destaque especial. Este processo (ensino/aprendizagem) é considerado para a Psicologia Histórico-Cultural como propulsor do desenvolvimento por oportunizar a apropriação dos instrumentos e signos culturais (Tuleski; Calve; Santos, 2021, p. 25).

Com base no que os autores enfatizam, fica claro que é necessário o desenvolvimento de uma educação que possibilite o desenvolvimento dos indivíduos no processo de ensino e aprendizagem. Considerar essa necessidade é priorizar uma educação que dê condições para que os estudantes se apropriem e objetivem os saberes científicos e que nesse processo tenham capacidade para produzirem novos conceitos. Esse caminho supera a realidade em que os motivos dos estudantes são produzidos em um viés capitalista, que não tem preocupação

nenhuma no desenvolvimento qualitativo desses estudantes, uma vez que a imposição do sistema não prioriza a formação *omnilateral* desses estudantes.

[...] os conteúdos escolares são apropriados pelo estudante de forma utilitária, sem que se converta em desenvolvimento de novas qualidades humanas. Compreendemos que os motivos pelos estudantes de apropriação e objetivação dos conteúdos escolares são fundamentados no pragmatismo, reflexo das determinações da sociedade capitalista que impõe normas e valores à escola e às formas de organização do ensino do professor. Isso nos leva a apreender que as práticas pedagógicas realizadas pelo professor se desenvolvam em determinadas premissas, isto é, sua autonomia é relativa no que se refere ao planejamento e execução dos objetivos em sala de aula (Sousa, 2020, p. 16).

Partindo dessa compreensão destacada por Sousa (2020), entendemos que o desenvolvimento de práticas pedagógicas que superem a apropriação de conteúdos escolares que impedem o desenvolvimento do estudante é mais complexo do que imaginamos. A autora ainda destaca que os conteúdos escolares estão fundamentados no pragmatismo e são determinados pelos interesses da sociedade capitalista. Nesse sentido, não depende somente do professor, pois ele possui uma autonomia relativa em relação a essa questão. Sobre isso, Lukács (1972) nos ajuda a entender que para pensar na educação e na sua contribuição para o desenvolvimento humano, se torna indispensável pensar em todos os complexos sociais. Tais complexos que estão articulados com a educação na atividade docente, medeiam as formas de pensar, sentir e agir do professor na relação com os alunos no contexto escolar e que refletem nas condições objetivas e subjetivas no processo de ensino aprendizagem.

É sob esse raciocínio que compreendemos que a superação de uma educação escolar que intenta a deformação humana, a sua mutilação e desenvolvimento unilateral na sociedade capitalista (Vigotski, 2004), exige a apropriação de uma pedagogia que vá na contramão dessa perspectiva. Nessa direção, defendemos a pedagogia histórico-crítica como fundamento pedagógico que vise a escolarização dos estudantes. Quando enfatizamos a escolarização, queremos defender que somos a favor de uma abordagem pedagógica que viabilize aos indivíduos a apropriação máxima dos bens culturais produzidos na história humana e social.

[...] a pedagogia histórico-crítica, ao propor como tarefa precípua da educação escolar a humanização de cada indivíduo particular por meio do patrimônio cultural humano genérico, ao fazer a defesa radical da transmissão dos “verdadeiros conceitos”, isto é, dos conceitos científicos, encontra o mais absoluto eco na psicologia objetiva representada pela psicologia histórico-cultural, que toma por objeto não a mera aparência do psiquismo humano, mas suas possibilidades máximas de expressão e, sobretudo, as condições sociais às quais esse desenvolvimento se subordina (Martins, 2013, p. 2013).

Dialogando com essa autora, podemos depreender que ao pensar o processo de escolarização dos indivíduos, a pedagogia histórico-crítica contribui para que o indivíduo “desperte” as potencialidades ainda adormecidas em si, como bem ressalta Leontiev (2004). Esse despertar no sentido que não seja um processo alienado, mas crítico e consciente. Consciente porque ele não enxerga somente partes fragmentadas dos conteúdos produzidos, mas, nessa perspectiva, ele passa a ter uma visão da totalidade, das propriedades não somente externas dos objetos, mas também internas.

Tendo como princípio essa compreensão e tendo consciência da realidade que vivemos, sabemos que os caminhos são pedregosos, mas que há saída para a objetivação de uma educação que promova a humanização, que favoreça o desenvolvimento da humanidade em cada um daqueles que frequentam as escolas em nosso país, sem deixar de fora nenhuma pessoa, mesmo aquelas que possuem algum tipo de deficiência e que, historicamente, tem sofrido com a desigualdade de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Esse será o tema da nossa próxima seção.

2.2 Educação para a Formação Humana e as possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência

O movimento social e histórico da humanidade nos faz compreender que as pessoas com deficiência viveram excluídas e marginalizadas na sociedade. Essa exclusão e marginalização se deve, sobretudo, à forma como esse público foi sendo compreendido na realidade social ao longo da história humana. Eram indivíduos que não se enquadravam no padrão de “normalidade”, sendo considerados assim como anormais, recebendo os termos mais “chulos”, tais como: aleijados, cegos, mudos, surdos, paráliticos, retardados, coxos (Silva, 2017), entre tantos outros que os colocavam em condições de exclusão, sem o mínimo de direito de dignidade humana. Um exemplo desse tratamento é como os indivíduos com deficiência eram tratados na sociedade primitiva, conforme ilustrado por Silva (2017):

A força humana para a guerra e para a agricultura era fundamental para a sobrevivência nas civilizações grega e romana, por exemplo. Desse modo, a deficiência física, por exemplo, era entendida como algo intolerável, e desde o nascimento de pessoas com esse tipo de deficiência eram descartadas. A deficiência mental era diluída na sociedade, já que alguns podiam dar conta dos serviços braçais e outros, que tinham comprometimentos mais graves, eram cuidados pelas famílias (Silva, 2017, p. 78).

Com base nesse destaque da autora, podemos depreender que o movimento de marginalização que leva a desumanização dos indivíduos com deficiência vem de tempos bastante remotos, mas que infelizmente ainda é perpetuado atualmente. Entendemos que essa perpetuação vai ao encontro do modo como as pessoas com deficiência são vistas na sociedade. As formas como elas são vistas, por sua vez, evidenciam aspectos que os levam para uma situação excludente e de invisibilidade perante a realidade. Essa situação provoca o seguinte questionamento: quais caminhos são necessários seguirmos para que haja de fato a visibilidade das pessoas com deficiência, tendo como caminho a inclusão?

Para essa pergunta é difícil encontrarmos uma resposta concreta, devido à complexidade da relação estabelecida entre as categorias inclusão e exclusão, sobretudo quando tratamos das pessoas com deficiência. Como enfatiza Wanderley (2006), a compreensão acerca da exclusão ainda é concebida como uma categoria espontânea, analítica, generalizada, apesar dos inúmeros estudos produzidos e provocados em debates. Quer dizer, “[...] mesmo os estudiosos da questão concluem que do ponto de vista epistemológico, o fenômeno da exclusão é tão vasto que é quase impossível delimitá-lo” (Wanderley, 2006, p. 17). Queremos enfatizar com isso que, para a busca de respostas que atendam a necessidade de clareza acerca do caminho para a inclusão das pessoas com deficiência, é necessário compreender os processos não somente inclusivos, mas também excludentes e as contradições presentes nesse movimento.

Segundo Sawaia (2006), o entendimento do processo de inclusão exige que esta seja estabelecida em relação com o processo de exclusão, uma vez que há uma tendência em tratar tais processos como dicotômicos. Isso envolve entender a complexidade dada à inclusão considerando a dialética inclusão/exclusão, isto é “[...] entender que elas não revelam erro ou imprecisão, mas a complexidade e contraditoriedade que constituem o processo de exclusão social, inclusive a sua transmutação em inclusão social” (Sawaia, 2006, p. 7).

Com isso, para compreender realmente a inclusão atualmente, é fundamental considerar a complexidade presente ao longo do processo histórico e social da relação dialética inclusão/exclusão, que atuam como forças contrárias. Nesse sentido, não podemos compreender os elementos ligados aos processos includentes se não considerarmos nesse movimento os processos excludentes, isto é, que levam à exclusão, sobretudo, se considerarmos que vivemos em uma sociedade capitalista, predominada por inúmeras contradições.

Entendemos também que para termos condições de apreender esse processo de inclusão/exclusão de indivíduos com deficiência, é importante a análise dos comportamentos justificados, tendo como base concepções limitantes e equivocadas acerca da deficiência. Ter em vista a importância dessa análise é enxergar que isso se deve sobretudo às condições

impostas de desigualdade social na realidade capitalista, que fundamenta e justifica suas práticas em consonância com abordagens focadas no comportamento biológico do indivíduo (Victor; Camizão, 2017).

Nesse entendimento, destacamos que as abordagens que se limitam a compreender qualquer indivíduo nos limites do desenvolvimento biológico, contribuem para a exclusão do indivíduo com deficiência, enriquecendo as possibilidades de uma educação excludente e desumanizadora.

[...] as abordagens centradas no comportamento e no desenvolvimento biológico são limitadoras no sentido de encerrar o sujeito em si, partindo das próprias condições físicas, como se a causa e a solução para o seu desenvolvimento e aprendizagem surgissem de suas condições biológicas. Essa condição é altamente dominadora e excludente e está em consonância com o modelo econômico e social vigente, que privilegia a participação de poucos na sociedade, à medida que mantém, sob o domínio, outra parte da população, parte em que se incluem os sujeitos com deficiência (Victor; Camizão, 2017, p. 17).

Nessa compreensão, destacamos a psicologia burguesa, que reforça também a educação que segrega esse indivíduo, conservando o modelo social vigente e reforçando as desigualdades. Isso porque, essa psicologia acaba naturalizando práticas excludentes na sociedade, sobretudo ao tratar da educação dos indivíduos com deficiência. Compreendemos que a naturalização da exclusão dificulta a análise das condições que levam a exclusão, como as contradições, as forças que perpetuam esse processo, que entendemos como multideterminado, expressando o afastamento dos indivíduos em relação aos seus direitos na sociedade, tais como a saúde e educação (Rossato; Leonardo; Leal, 2017). Mas, vale considerar que essa naturalização do processo de exclusão se deve ao fato da psicologia burguesa possuir compreensão determinista de indivíduo, como já destacamos na subseção anterior. “Tal compreensão determinista não mostra a possibilidade de transformação da natureza humana, pois esta já é dada a priori desde o nascimento, eliminando a possibilidade de transformação, de revolução” (Tuleski, 2008, p. 119).

Essa visão determinista destacada por Tuleski (2008) nos ajuda a entender que um dos problemas das abordagens que limitam o indivíduo ao desenvolvimento biológico, é que elas negam as possibilidades de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos com deficiência. Com relação a essa questão, Kosik (1969) nos ajuda a entender que negar as possibilidades do processo de humanização do indivíduo com deficiência, é negar também as contradições que movimentam esse processo. Assim, impossibilitando de enxergar a realidade em sua totalidade.

Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fato de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo. O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, conjunto de fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si (Kosik, 1969, p. 35-36).

Em outras palavras, há a compreensão de que a realidade concreta está em movimento. Com isso, ao negarmos a categoria possibilidade, negamos também a relação dialética estabelecida entre inclusão/exclusão. Dito isso, “exclusão e inclusão não são conceitos autoexplicativos porque se referem a fenômenos relacionais – um não existe sem o outro e os dois fazem parte do modelo capitalista de produção dos bens materiais e simbólicos” (Padilha; Silva, 2020, p. 114).

Essa luta entre as contradições da unidade dialética inclusão/exclusão é consequência de um processo complexo presente no modelo de sociedade capitalista que reflete sobretudo na qualidade da educação escolar, especialmente no processo de escolarização de estudantes com deficiência. Isso faz com que o fracasso escolar, as práticas excludentes, a separação entre indivíduos que possuem deficiência dos que não possuem deficiência, sejam justificados por uma teoria que além de insuficiente para explicação e possibilidade de formação humana, é excludente. É uma teoria insuficiente, pois entendemos a psicologia burguesa, não tem condições de orientar o desenvolvimento da educação que vise a transformação do indivíduo; ela é também excludente pois conserva e reforça as práticas educativas que (de)formam o humano.

[...] teorias psicológicas do desenvolvimento humano de base idealista e positivista, restringe a compreensão a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno que não acompanha a contento o ritmo da turma ou dos colegas com idades próximas. A prática da comparação se dá com o instituto da normalidade, que em geral se pauta na prevalência de dadas condutas consideradas desejáveis ou aceitáveis para dados grupos sociais, e em determinadas fases da vida. Nesse sentido, é bem comum, com o apoio dessas teorias, não se levar em conta os diferentes fatores que incidem sobre a sua vida escolar, ou não reconhecer que eles existam, e, assim, não se apresentar medidas ou programas escolares e extraescolares para fazer frente às necessidades e demandas que vão se apresentar. Em parte, é mais simples e cômodo que psicólogos, professores, pedagogos encontrem as justificativas ou respostas no corpo do aluno do qual se queixa (numa prática de biologização), em suas condutas e nas relações

familiares instituídas (sob o viés da moralidade) para as suas dificuldades de aprendizagem e para o seu insucesso escolar (Barroco; Tada, 2022, p. 62).

Esse destaque dado pelas autoras esclarece que na maioria das vezes as dificuldades, os desafios de uma educação que vise a escolarização de estudantes com deficiência, isto é, uma educação que inclua e que, portanto, humanize esse indivíduo, não tem seus maiores problemas na condição de deficiência desse indivíduo, mas em como esse processo é compreendido pelas concepções que se limitam ao comportamento biológico e justificam os problemas de superação da deficiência em práticas educativas que se fundamentam em tais concepções.

Isso porque como destaca Vigotski (2021) acerca dos “Problemas da Defectologia”⁴, os problemas decorrentes dos vários tipos de deficiência, tais como “[...] más-formações, de síndromes ou de diferenças estruturais, sensoriais e/ou cognitivas [...]” (Leite, 2017, p. 40), acabam não aprofundando nessas questões, indo para além das questões biológicas, isto é, não analisa os aspectos histórico-sociais nesse processo. Com isso, a forma como a deficiência é configurada está em consonância com um modelo em que pouco se faz necessária à provisão de respostas sociais para lidar com sujeitos que se encontram nessa condição (Leite, 2017).

Dessa forma, só reforça o fato de que enquanto a exclusão e dominação do modelo capitalista em consonância com as abordagens limitadoras não forem superadas, as buscas e soluções para uma educação para a formação humana serão negadas. Nesse sentido, pensar nas possibilidades de inclusão dos indivíduos com deficiência, é considerar também as forças contrárias de exclusão que impedem a inclusão, portanto a humanização dos indivíduos com deficiência.

Nessa direção, deixamos claro que a nossa concepção da deficiência em si e dos indivíduos com deficiência visa superar a concepção determinista e segregadora do indivíduo, indo de encontro também com as condições impostas pela sociedade capitalista na educação desses indivíduos. Sobre isso, Tuleski, Facci e Barroco (2013) nos ajudam a entender que as divergências biológicas não impossibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento aos indivíduos com deficiência, indo, assim, ao encontro da concepção vigotskiana:

A Psicologia então muito pode contribuir para que a inclusão de pessoas com deficiência nas mais variadas instâncias sociais ocorra mais acentuadamente e de

⁴ “A concepção de deficiência de Vygotsky foi constituída, também, com base no que era a [então] defectologia soviética. “Defectologia” é um termo que hoje soa extremamente desatualizado, e é importante observar que não foi criado por Vygotsky, mas ele fez uso [...] desse termo em uma ressignificação original” (Stetsenko; Selau, 2018, p. 320). Embora não seja um termo agradável, foi utilizado com uma intencionalidade positiva pelo teórico em seus estudos acerca do público da Educação Especial, considerando as potencialidades desse público e o seu processo de desenvolvimento humano. Lembramos que na perspectiva adotada na pesquisa aqui relatada, é preciso reconhecer os limites e as possibilidades de cada momento histórico.

maneira mais respeitosa e digna, buscando ofertar ações que visem à eliminação do preconceito, ao reconhecimento à diversidade humana, discutindo criticamente a deficiência demarcada dentro de um contexto histórico-cultural. Assim, se pode dizer que não é simplesmente o fato de um organismo apresentar diferenças anatômicas, comportamentais e/ou funcionais que demarca ou não a sua participação, mas sim como a sociedade concebe e se estrutura para atender determinado segmento populacional, ou seja, nos provimentos ofertados por ela (Vigotski, 2021, p. 38).

Nessa compreensão, defendemos a Psicologia Histórico-Cultural como abordagem crítica para a superação de uma visão limitadora, determinista e excludente sobre os indivíduos com deficiência, indo ao encontro de uma educação que contribua para a formação humana destes indivíduos. Essa contribuição é possibilitar condições da sua participação ativa em sociedade, é superar as deficiências e focar no que o indivíduo pode vir a desenvolver, tendo em vista as máximas possibilidades para o desenvolvimento de suas potencialidades.

O fato fundamental que encontramos no desenvolvimento dificultado por um defeito é o papel duplo que a insuficiência orgânica desempenha no processo de desenvolvimento e de formação da personalidade da criança. Por um lado, o defeito é o menos, a limitação, a debilidade, a retração do desenvolvimento; por outro, precisamente porque cria dificuldade, estimula um movimento elevado e intenso para diante. O postulado central da *defectologia* é o seguinte: todo defeito cria os estímulos para a realização de compensação. Por isso, o estudo dinâmico da criança defectiva não pode limitar-se ao estabelecimento do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios, isto é, substitutivos, superestruturados e niveladores no desenvolvimento e no comportamento da criança (Vigotski, 2021, p. 152, grifo nosso).

Exposto esse destaque de Vigotski (2021), podemos depreender que no desenvolvimento de processos educativos de indivíduos com deficiência, o foco não deve ser a deficiência em si, isto é, aquilo que o indivíduo possui de menor potencial para o seu desenvolvimento. O indivíduo, assim como a sua resposta aos processos educativos devem ser desenvolvidos nesse movimento, sendo muito importante a compreensão da educação que transcenda a concepção natural do indivíduo com deficiência e é nisso que o autor foca, pois, dependendo da concepção adotada, o defeito não é um dos maiores problemas, mas os desafios, as condições presentes. Quer dizer, “[...] a criança não sente diretamente seu defeito, mas percebe as dificuldades que derivam dele. A consequência direta do defeito é o descenso da posição social da criança; o defeito se realiza como desvio social” (Vigotski, 2021, p. 159). Conforme o autor,

Desse modo, o processo de desenvolvimento de uma criança defectiva é condicionado socialmente de modo duplo: a realização social do defeito (o sentimento de inferioridade) é um aspecto do condicionamento social do desenvolvimento; o seu segundo aspecto constitui a orientação social da compensação em direção à adaptação às condições do meio que se criaram e se formaram para um tipo humano normal. A peculiaridade marcante do caminho e do modo de desenvolvimento, sendo comuns os objetivos finais e as formas à criança normal e à defectiva – eis o esquema mais

simples do condicionamento social desse processo. Daqui deriva a dupla perspectiva do passado e do futuro no estudo do desenvolvimento dificultado por um defeito. Já que o ponto final e o inicial desse desenvolvimento são socialmente condicionados, é indispensável compreender cada um de seus momentos, não apenas em relação ao passado, como também em relação ao futuro. Com o conceito de compensação como forma fundamental de desenvolvimento, introduz-se o conceito de orientação para o futuro e todo o processo, em geral, se nos apresenta como um processo único que tende para frente com uma necessidade objetiva, direcionada para um ponto final, delineado de antemão pelas exigências da existência social (Vigotski, 2021, p. 162).

O que Vigotski (2021) chama atenção é que, para compreensão do desenvolvimento humano do indivíduo com deficiência, é necessário compreender o processo de formação humana dos indivíduos com deficiência em seu movimento. Deve-se considerar que suas tendências futuras, isto é, as possibilidades de uma educação para a formação humana, são determinadas pelas decisões tomadas no presente, pelo que está sendo feito a favor desses indivíduos no tempo presente.

Essa questão nos ajuda a enxergar que o problema não é o indivíduo possuir algum tipo de deficiência, mas o fato de a sociedade não estar organizada e nem ter interesse em se organizar tendo a intenção de superar os processos educativos que excluem e desumanizam as pessoas deficiência. Em outras palavras, a nossa sociedade ainda é marcada e organizada para um padrão de indivíduo que se encaixe no seu modelo de normalidade, e cabe aos indivíduos com deficiência se adaptarem.

Essa compreensão vai ao encontro do destaque de Barroco (2007), quando afirma que a maior complicação que impede o desenvolvimento da pessoa com deficiência não é responsabilidade maior das questões biológicas, mas sim das questões histórico-sociais. Com isso, nos cabe perguntar: Que modelo de educação contribui para a superação das condições impostas pelo capital e que vá ao encontro das possibilidades de formação humana do indivíduo com deficiência?

Barroco e Tada (2022) nos ajudam a buscar respostas a essa questão quando destacam que a educação focada nas possibilidades de formação humana não admite as desigualdades e distanciamentos impostos pela organização social do capitalismo, que tem sua lógica centrada na produção de diferenças, na acumulação privada da riqueza material e não material que se produz socialmente. Dialogando com as autoras, fica evidente que a luta por uma educação que forma o humano é a mesma educação que enfrenta os preconceitos e que vai na contramão das práticas educativas excludentes, que só contribui para o processo de desumanização.

Nesse sentido, Vigotski (2021) destaca que a escola importante para o desenvolvimento do indivíduo não deve apenas adaptar-se às condições de deficiência do indivíduo, mas lutar contra aquilo que ele tem de menos potencial e superá-lo, a fim de despertar

suas potencialidades. Assim, uma educação escolar que vise a escolarização dos estudantes com deficiência deve ter como foco a coletividade.

Fundamentados na concepção vigotskiana, isso significa entender um processo de escolarização em que todos os indivíduos, independente de possuir algum tipo de deficiência ou não, necessitam alcançar a capacidade de apreender o mundo em sua totalidade, ou seja, ter condições de compreendê-lo no seu processo de desenvolvimento e transformação, a fim de que os indivíduos possam atuar nele e com ele contribuir com um trabalho que seja socialmente relevante (Tuleski; Facci; Barroco, 2013).

Com base nessa compreensão, fica claro que a mera adaptação dos indivíduos com deficiência no mundo não ajuda em nada a sua participação ativa na sociedade, pois o processo de apropriação da cultura historicamente produzida é um processo ativo, que exige que o indivíduo esteja em condição de atividade (Rigon *et al.*, 2016). Isso nos leva a pensar a situação dos indivíduos com deficiência nas diferentes facetas da realidade do Brasil.

Como destaca Leite (2017), especialmente no que se refere ao âmbito brasileiro, as sociedades ainda atribuem às pessoas com deficiência um sentimento de natureza filantrópica, de caridade, atrelado a uma natureza assistencialista acerca desses indivíduos. Tais concepções levam, como destaca a autora, a atribuição de fracassos que são justificados pela falta de crédito de possibilidades produtivas do indivíduo com deficiência, fazendo com que a discussão acerca dessas questões não seja entendida como prioritárias na sociedade, em outras palavras, ficam em segundo plano. Essa situação nos leva a compreender como os indivíduos com deficiência apesar de tantos avanços ainda são discriminados no nosso país, nos conduzindo a dar ênfase ao capacitismo.

A concepção de capacidade está em intrínseca relação com o modo como a sociedade se organiza e reproduz um dado *modus vivendi*. Dessa forma, entende-se que, nas relações sociais, tal concepção permeia a tudo e a todos, e constitui os sujeitos, as organizações e instituições. Tais relações produzem e reproduzem ideias hegemônicas calcadas num modelo de sujeito ideal, produtivo, que desempenha atividades que atendem e reforçam capacidades normativas. Isso leva ao que se denomina *capacitismo* (em inglês, *ableism*), termo que diz respeito à discriminação e ao preconceito social direcionado ou envolvendo pessoas com deficiência ou necessidades especiais. Em sociedades ou espaços capacitistas, o normal significa a ausência de quaisquer deficiência ou necessidades especiais, devendo as exceções serem superadas ou corrigidas. Por essa concepção hegemônica capacitista, a intervenção médica é altamente desejada, visto que pode produzir a ansiada normalidade em alguém, comumente não respeitado como pessoa, conforme os estudos empreendidos e a prática docente na Educação Básica e superior permitem afirmar (Barroco; Matos; Pires, 2021, p. 144, grifos das autoras).

Com base no destaque das autoras, entendemos que o capacitismo de pessoas com deficiência no Brasil ainda é preciso ser superado, infelizmente ainda é uma realidade presente,

apesar de tantas medidas de garantia do direito a dignidade desse público. Essa situação nos leva a pensar na educação brasileira no processo de formação humana dos indivíduos com deficiência, nos provocando a questionar: a educação no Brasil tem sido favorável a formação humana dos indivíduos com deficiência ou está mais próxima do caminho para a desumanização desses indivíduos?

De início podemos responder que o processo que movimentou a visibilidade das pessoas com deficiência no Brasil, sobretudo na educação escolar, não foi diferente do restante do mundo. Vigotski (2021) inclusive destaca que a educação das crianças – no caso ele trata desse público, mas ampliamos aqui para além da infância –, por muito tempo, foi encontrada em último plano, sobretudo nos primeiros anos de revolução, pois a sociedade entendia que questões mais urgentes necessitavam mais de atenção.

Trazemos essa compreensão para enfatizar que a importância dada às pessoas com deficiência no Brasil foi um processo tardio. Inclusive um dos primeiros direitos direcionados a esse público foi com a constituição de 1988 garantindo direitos básicos, tais como o direito à vida, saúde, educação, justiça, seguridade social, transporte escolar, direitos civis e políticos (Brasil, 1988). A própria compreensão de deficiência se tornou mais ampla apenas com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei 13.146, 6 de julho de 2015) compreendendo a deficiência da seguinte forma:

Art. 2º - Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, Art. 2º).

Essa lei que entrou em vigor a partir de 2016 é resultado de uma conquista em termos legais das pessoas com deficiência no Brasil, que oportuniza a sua participação na sociedade, além de que, com essa compreensão acerca da deficiência, contribui para a ampliação das discussões sobre as decisões tomadas para esse público. No entanto, se torna algo problemático quando pensamos na questão do desvio social (Vigotski, 2021), pois entendemos que mesmo havendo direitos legais que amparam esses indivíduos na realidade brasileira, quando se trata da “confiança” pela sociedade a esse público para a sua participação ativa, o cenário é diferente.

É diferente no sentido de que as chances dadas pela sociedade para que esse público possa participar ativamente dela infelizmente ainda são mínimas, o que acaba levando a exclusão. Destacamos isso porque compreendemos que essas questões implicam diretamente na educação escolar dos estudantes com deficiência no Brasil, sobretudo ao considerarmos essa educação na sociedade capitalista.

Ao vivermos numa sociedade de desigualdades, como é a capitalista, não podemos deixar de trazer a existência de contradições prementes também na educação escolar, na sua organização, em suas políticas públicas as quais contribuem para a dialética exclusão/inclusão [...] (Rossato; Leonardo; Leal, 2017, p. 47).

Nesse sentido, pensar a educação escolar brasileira, mesmo visando encontrar possibilidades para a formação humana, é entender que ela é permeada por contradições, movida por forças opostas que podem levar para o caminho de humanização, mas também para o caminho de desumanização. Em 1994, a Declaração de Salamanca estabeleceu que a instituição de ensino regular deve ter como priorização a educação de todos os alunos, a fim de superação da exclusão escolar dos estudantes com deficiência, das superdotadas e das que vivem em situação de vulnerabilidade social. No entanto, infelizmente na nossa realidade ainda temos a compreensão ilusória de inclusão, de uma educação humanizadora. Uma inclusão excludente como bem destaca Saviani (2012).

Essa questão nos leva a pensar nos direitos garantidos por lei no âmbito da educação escolar, para isso destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96). Essa lei assegura que o público da Educação Especial, no qual são incluídas as pessoas com deficiência, ressalta a efetiva integração na vida em sociedade, com condições adequadas para a inserção delas, além da organização do trabalho educativo que atenda às suas necessidades. O Art. 59 ressalta que os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação os seguintes direitos:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso gratuito aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular (Brasil, 1996, Art. 59).

Pensando nessas medidas, poderíamos até entender que há uma educação que visa a inclusão dos estudantes com deficiência no Brasil. Mas será que existe de fato a inclusão desse público? Se olharmos para além das aparências (Martins, 2015), a situação muda e constatamos que ainda temos uma educação escolar que trabalha mais para a conservação dos modelos

excludentes, do que para a superação de tais modelos. O que temos na realidade das escolas brasileiras são condições precárias de ensino, estruturas que não favorecem em nada a educação adequada para os estudantes em geral, em especial para os estudantes com deficiência, especialmente quando tratamos da realidade das escolas públicas.

O ensino oferecido nas instituições públicas, [...] deve ser questionado, haja vista que se concretiza como um dos elementos pelos quais a exclusão ganha corpo. O direito de frequentar uma escola e de concluir um ensino melhor, embasado no conhecimento científico, é um dos pontos cruciais para o exercício de direitos, enquanto cidadão inserido e participante das condições materiais, culturais e sociais oferecidas pela sociedade (Rossato; Leonardo; Leal, 2017, p. 56).

O destaque das autoras acerca do ensino oferecido pelas instituições públicas deve ser questionado porque na sociedade capitalista há um dualismo da educação escolar. Esse dualismo se deve ao fato de haver uma escola para a classe trabalhadora e outra escola para as elites (Marx; Engels, 2007). Havendo um dualismo, a finalidade da produção de conhecimentos de ambas as escolas possui intencionalidade diferente do tipo de indivíduo que cada uma quer formar.

Quando instauram-se processos revolucionários, ampliando a participação e a presença social e política do proletariado e das frações de classe populares, igualmente avançam propostas pedagógicas e as formas organizadas do ensino, adquirindo um caráter público, gratuito e laico; quando, em seguida, reorganiza-se a burguesia e esta hegemoniza o poder do Estado, se intensifica o caráter dual, com a defesa de uma escola pública que deve coexistir com escolas privadas nos diferentes níveis escolares, em que a gratuidade aparece como concessão do Estado aos que não podem pagar por seus estudos e sinalizando outros pequenos benefícios para capitalizar apoio popular (Lombardi; Colares, 2020, p. 23-24).

Essa citação nos ajuda a entender que enquanto houver a dualidade da educação escolar como forma de intenção de que as apropriações dos saberes científicos são apenas para as elites, não podemos pensar, nessa perspectiva, a educação como possibilidade de humanizar a todos. Nos levando a questionar: Olhando para a educação escolar pública brasileira, que educação escolar os indivíduos com deficiência têm acesso? Essa escola contribui para o seu processo de humanização ou (de)formação? São muitas as questões que envolvem essa realidade e são poucas as respostas desveladas. Isso porque é uma situação complexa, que envolve tantas outras questões que necessita de análise mais minuciosa, tendo em vista que precisamos analisar os movimentos realizados em uma realidade específica, olhando para o seu contexto e as condições presentes.

O que podemos adiantar é que há um caminho ainda a ser percorrido para de fato afirmarmos que a educação para a formação humana na nossa realidade foi objetivada. Por

outro lado, Lukács (1978) acaba tirando um pouco do peso e total responsabilidade da educação para com as mudanças e transformações no mundo. Isso porque a educação não é redentora, em outros termos, a educação é um complexo social que não possui uma autonomia absoluta, isto é, ela está articulada com outros complexos sociais, tais como o complexo da economia, da política, do social. Nesse caso, na perspectiva adotada, é preciso considerar o campo econômico, as relações sociais de produção. Dito de outro modo, pela perspectiva teórica adotada pelo autor, as transformações macro não são provocadas inicialmente pelo mundo das ideias, mas das condições materiais.

No entanto, isso não quer dizer que a educação não tenha papel importante, pelo contrário, por ter autonomia relativa (Lukács, 1978), ela possui forte contribuição, pois como atividade exclusivamente humana, ela tem condições de se movimentar para os caminhos da humanização dos indivíduos com deficiência, tendo em vista que a perspectiva educacional pode se encaminhar para a finalidade do desenvolvimento humano, no sentido de trabalhar para que os indivíduos tenham o máximo de seu desenvolvimento e das apropriações e objetivações do gênero humano, havendo as condições objetivas favoráveis para a satisfação de suas necessidades materiais, intelectuais (Rossato; Leonardo; Leal, 2017).

Com isso, apesar de ser um desafio enxergar a escolarização que supere o que os indivíduos tenham de baixo potencial, não podemos interpretar como impossibilidade. A negação da impossibilidade nesse processo está em consonância com Padilha e Silva (2020), quando compreendem que o processo de inclusão/exclusão presente nesse movimento da busca pela escolarização de estudantes com deficiência são unidades de contrário que não são dicotomizados, mas estabelecem uma relação dialética.

Depois de tecidas essas considerações, constatamos que podemos utilizar da autonomia relativa da educação para “furar a bolha” no contexto escolar a caminho de uma educação que tenha como finalidade o formar humano, isto é, um ser consciente. Pensando nisso, Tonet (2005) traz como proposta o desenvolvimento de atividades emancipadoras que, embora não garantam a emancipação de estudantes na realidade gerida pelo capital, são um caminho para as possibilidades, podem “iluminar” o caminho, nos possibilitando enxergar as condições para o desenvolvimento das máximas possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos com deficiência na atual realidade.

Nesse sentido, reconhecemos que os desafios para os estudantes com deficiência são enormes, em especial quando pensamos uma educação para a formação humana. Mas reconhecemos também, como destaca Abreu e Pederiva (2021) fundamentados na concepção histórico-cultural, que a compensação social é determinante para o impulsionamento e

desenvolvimento desses estudantes, tendo em vista que as forças criadas para o movimento nesse processo estão articuladas com as condições objetivas impostas pelo meio social.

Dessa forma, as condições subjetivas e objetivas que possibilitam o processo de apropriação e objetivação do gênero humano são fundamentais. Diante disso, é necessário discutir o contexto pandêmico que assolou o mundo nas diferentes dimensões da vida social, sobretudo na educação, e em se tratando de Brasil a situação se torna bem mais delicada e preocupante, sobretudo ao pensar o processo de humanização dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, a próxima seção visa discutir a inclusão e Educação Básica de pessoas com deficiência situadas no contexto da pandemia da Covid-19.

3 EDUCAÇÃO BÁSICA E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Na nossa pesquisa, temos como foco os impactos da pandemia do Covid-19 no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental. Assim, nesta seção, apresentamos as situações desencadeadas nessa época, tendo como ênfase as implicações na educação inclusiva, sobretudo dos estudantes com deficiência no Brasil na Educação Básica. Em seguida, apresentamos os estudos produzidos no Brasil que foram localizados no levantamento bibliográfico acerca dos impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental.

Nesse sentido, as discussões desenvolvidas nessa seção estão organizadas em duas subseções, sendo a primeira intitulada “A escolarização dos estudantes com deficiência na Educação Básica no Brasil: realidade atravessada pelos impactos da pandemia”. Já a segunda subseção tem como título “Estudos produzidos no Brasil sobre os impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental”.

3.1 A escolarização dos estudantes com deficiência na Educação Básica: realidade atravessada pelos impactos da pandemia

Aqui fazemos uma reflexão acerca das implicações da pandemia na formação humana dos estudantes com deficiência que fazem parte da Educação Básica, considerando as condições objetivas e subjetivas durante a pandemia e que perpetuam no contexto pós-pandêmico, sobretudo no desenvolvimento dos processos educativos na ótica da educação inclusiva de estudantes com deficiência.

Iniciamos trazendo aspectos da realidade pandêmica e as suas implicações na realidade social, sobretudo no cenário do Brasil, reflexões sobre impactos na Educação Básica. Consideramos essa discussão relevante para compreendermos o cenário da educação inclusiva na pandemia, sobretudo na educação inclusiva dos estudantes com deficiência, levando em conta o processo de humanização desse público. Nesse sentido, finalizamos com a discussão acerca das limitações presentes e os desafios a serem superados na realidade pós-pandemia, para a busca das possibilidades para uma educação escolar que vise a formação humana desses estudantes com deficiência. Com isso, damos início a discussão.

Ao longo da história, a humanidade presenciou várias situações pandêmicas que impactaram profundamente na vida das pessoas, tais como: a peste bubônica, a tuberculose, a

gripe espanhola (Palma; Pugliesi, 2020). Entre tantas pandemias vividas na história, trazemos à memória a vivida no século XX, sobretudo o ano de 1918, ano esse referente à gripe espanhola⁵. Essa pandemia que é foco de discussão no artigo de Barbosa (2020), intitulado “Gripe espanhola: fluxos encadeados de memória e lapidação das lembranças”, traz através de narrativas da autora, cenas que articulam o passado vivido no século XX, que assemelham às situações vividas no século XXI com a pandemia da Covid-19⁶.

Assim como a gripe espanhola ocorrida no século XX, a pandemia da Covid-19 impactou a realidade social em diferentes âmbitos, ceifando milhares de vida, deixando marcas que transcendem a crise sanitária. No Brasil, tais impactos trouxeram grandes consequências em todas as dimensões, afetando a economia, a política, a segurança, a educação etc. Ao longo dessa discussão trazemos dados e informações que mostram de forma explícita esses impactos e o aprofundamento das situações desoladoras ocasionadas pela situação pandêmica, mostrando como tais consequências estão articuladas com as questões da educação escolar no país.

Os dados e informações a serem ressaltados adiante revelam que o aprofundamento das situações desoladoras ocasionadas pela pandemia da Covid-19 refletiu no desvelamento de uma realidade de desigualdades que foram apenas escancaradas e acentuadas na nossa sociedade. Reconhecer o desvelamento de um cenário desolador na sociedade, é compreender que a pandemia impactou ainda mais no agravamento da vida de pessoas com as condições financeiras mais frágeis (Colôa, 2022), levando ao aprofundamento das mazelas e precarização social no mundo.

Esse aprofundamento das mazelas e precarização social está evidenciado nos dados do relatório da Oxfam (2024), que apontam que a maioria das pessoas em âmbito mundial viveram anos profundamente difíceis no início da pandemia no ano de 2020, evidenciando que em decorrência da pandemia, a pobreza nos países de baixa renda foi maior em relação ao ano de 2019. Somado a isso, o custo de vida se tornou maior em 2021, afetando muitas famílias que tentaram adquirir o básico para sobreviver.

Por outro lado, o relatório aponta um disparate no aumento da riqueza dominada por uma pequena parte da população. Entre os anos de 2020 e 2023 os cinco homens mais ricos do mundo elevaram a sua riqueza em mais de 114%, ao mesmo tempo em que bilhões de pessoas ficaram mais pobres. No Brasil, esses dados são revelados quando “0,01% mais rico possui

⁵ Foi uma pandemia vivida no século XX (1918 -1919), causada por um subtipo de vírus influenza, que vitimou cerca de 50 milhões de pessoas no mundo.

⁶ A pandemia do coronavírus (COVID-19), uma doença ainda em curso, foi identificada pela primeira vez na China, no final de 2019 e em 2020 se alastrou pelo mundo inteiro, gerando milhares de vítimas, forçando também que todo o mundo adotasse o isolamento social, como meio de evitar novas infecções.

27% dos ativos financeiros, o 0,1% mais rico, 43%, e o 1% mais rico, 63%, enquanto os 50% mais pobres tem apenas 2%” (Oxfam, 2024, p. 23). Nesse sentido, os dados apontam que o nível de miserabilidade não chegou para todos na pandemia, visto que houve um aumento da riqueza daqueles que já possuíam uma boa situação econômica e a acentuação da pobreza daqueles que já viviam em situações precárias.

Com isso, destacamos que as condições sociais que desencadearam o aumento da pobreza no país, mostrado nos dados anteriormente, está articulada com os impactos econômicos causados pela pandemia. Lima Neto *et al.* (2022) deixa claro como tal situação foi determinante para esse cenário de desemprego e pobreza, que já fornecia indicadores ainda no início da pandemia no ano de 2020:

Queremos enfatizar com isso, que os impactos causados a nível social no Brasil não são fáceis, pois não vivemos em uma sociedade homogeneizada e fragmentada. Com isso, destacamos que as condições sociais que desencadearam o aumento da pobreza no país mostrado nos dados anteriormente, está articulada com os impactos econômicos causados pela pandemia. Otavio *et al.* (2022) deixa claro como tal situação foi determinante para esse cenário de desemprego e pobreza, que já forneciam indicadores ainda no início da pandemia no ano de 2020: [...] o impacto da crise da Covid-19 na economia nacional em 2020 exacerbou as condições socioeconômicas já em forte deterioração. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a pandemia do Covid-19 reduziu o setor industrial em abril em 18,8% em relação a março. Com a queda, a produção do Brasil está 38,3% abaixo da alta histórica. [...] De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do IBGE (PNAD Contínua), o número de desocupados subiu para 12, 8 milhões (12,6%) no trimestre encerrado em abril, aumento de 898 mil em relação ao trimestre anterior. O levantamento apontou que o Brasil bateu recorde, com 5 milhões de desalentos – aqueles que desistiram de procurar trabalho. Segundo os dados do novo Cadastro Geral de Emprego e Desemprego (CAGED), a ação teve resultados desastrosos no mercado de trabalho brasileiro, que foi oficialmente alterado de março para abril devido à nova pandemia do coronavírus, onde 1,1 vagas com carteira assinada. Outros 8,1 milhões de trabalhadores tiveram contrato suspenso ou redução de salário e jornada – com respaldo da Medida Provisória 936 –, segundo o Ministério da Economia (Lima Neto *et al.*; 2022, p. 200).

Com base nesses dados destacados pelo autor, podemos observar que a crise sanitária gerou um cenário de retrocessos profundos em uma economia já enfraquecida. Logo, constatamos que o cenário, com a chegada da pandemia, “[...] desnudou e aprofundou o quadro da desigualdade social presente histórica e socialmente no Brasil, devido a condição economicamente dependente do país no interior do sistema capitalista” (Rodrigues, 2022, p. 3). Em vista disso, a economia brasileira já vivia em um cenário de grandes complicações mesmo antes da pandemia.

Desde 2016, com a aprovação da PEC 55/2016⁷, o país enveredou para uma situação catastrófica no campo da economia, que culminou com a eleição de um governo autoritário, reacionário e avesso a qualquer política de enfrentamento da desigualdade social no país. Junto a esse quadro negligente no campo da economia, esse mesmo governo contribuiu de forma determinante com o quadro alarmante de mortes em nosso país durante a pandemia, uma vez que assumiu uma atitude negacionista diante da grave crise sanitária e prevaricou na compra da vacina.

A busca por respostas para as deficientes, intempestivas e tumultuadas ações do governo federal na superação do caos que se instalou em nosso sistema público de saúde, durante a pandemia do novo coronavírus, [...] sempre foi o principal objetivo da presente Comissão Parlamentar de Inquérito. Após a oitava de investigados e testemunhas que atuaram em cargos estratégicos do governo federal ou que colaboravam paralelamente com o chefe do Poder Executivo, de representantes das desenvolvedoras de vacinas e de especialistas em infectologia e outros domínios, foi possível concluir que a aquisição de imunizantes deveria ter figurado como a principal providência no processo de prevenção à disseminação do novo coronavírus. [...] a compra de vacinas, ao lado de medidas de cunho não-farmacológico, tais como o distanciamento social e o incentivo ao uso de máscaras e álcool em gel, deveria ter tido precedência na definição de política pública de saúde adotada pelo governo brasileiro no enfrentamento da pandemia, o que, no entanto, não ocorreu e acabou favorecendo a disseminação do novo coronavírus e contribuiu para a morte de centenas de milhares de brasileiros (Brasil, 2021, p. 204).

Essas informações nos revelam como o combate da pandemia da Covid-19 e a preservação da vida das pessoas nunca foi uma prioridade para o governo bolsonarista, sendo interpretadas como um crime de âmbito nacional, evidenciando em uma situação desoladora. Além disso, constatamos que esse problema da vacina é consequência de um problema relacionado a crise política vivida no país (Mustafa, 2022). Trazemos essa informação para dar ênfase que diante de um país desgovernado, a crise que não é somente política, mas entendemos que ela foi responsável pelo afloramento das tensões de polarização vividas no Brasil. Além disso, mostrou que foi determinante para a acentuação da degradação a qual vivemos no contexto pandêmico e que deixou sequelas.

[...] o país, além de experimentar uma crise sem precedentes em sua história, enfrenta, também, problemas graves de polarização e radicalização política. [...] a pandemia reduziu os espaços cívicos no Brasil. As iniciativas de grupos sociais e movimentos cívicos que atuam como fiscalizadores das instituições políticas e seus representantes ficaram paralisadas. Isso permitiu que o governo tomasse medidas sem transparência e deletérias para o país, reduzindo os níveis de capital social institucional, produzido na relação entre Estado e sociedade, e colaborando para a constituição de uma cultura política com menos valores, normas e comportamentos democráticos. Uma cultura política com essas características tende a levar a democracia a experimentar um processo de desinstitucionalização. As pessoas passam a desconfiar uma das outras,

⁷ PEC que restringe gastos públicos (Brasil, 2016).

famílias se distanciam e a tendência é a institucionalização da indiferença e da falta de empatia (Baquero; Morais, 2021, p. 102).

Tecidas essas considerações, o poder político de caráter autoritário levou ao descrédito da população às questões cruciais, tais como a ciência, a existência do vírus, conseqüentemente da doença, os cuidados para evitar a proliferação do vírus etc. Esses comportamentos comprometeram o avanço positivo no cenário da pandemia e enfrentamento da crise vivida no país. Além disso, deu força para que os meios de comunicação reforçassem tais comportamentos, no sentido de não haver o cuidado de realizar uma cobertura adequada acerca das informações dos acontecimentos e da atuação do governo em meio a isso. Como consequência, esse comportamento da mídia deu margem a potencialização das redes sociais e a proliferação de *fake news* (Baquero; Morais, 2022). A *fake News* foi um dos crimes mais cometidos durante a pandemia, ao passo que a desinformação no país gerada pelas falsas notícias deu lugar ao medo e às incertezas vividas no momento.

Além disso, não podemos deixar de ressaltar que a segurança pública também foi bastante afetada. O Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2021), registrou números preocupantes em relação à segurança no Brasil oriundos dos vários tipos de violência que foram uma crescente na pandemia. Entre tantos dados registrados que nos fazem refletir a segurança nesse período, destacamos alguns, tais como: a violência contra meninas e mulheres em que houve um aumento de 0,7% nas taxas de feminicídio, a violência contra crianças de 0 a 11 anos, onde em 2020 houve um aumento de 1,9% em relação a 2019 e um aumento de 3,6% nas taxas de violência contra adolescentes de 12 a 19 anos. Esses dados são mais claros quando vemos que no mesmo ano houve uma redução de 96 bilhões de despesas com segurança pública, uma queda equivalente a 1,7%. Esses impactos causados pela pandemia nos levam a constatação de não esquecermos que:

[...] a pandemia poderia ter atingido nosso país em menores proporções e, portanto, se há responsáveis pela situação de calamidade a que foi submetida a classe trabalhadora brasileira, ela não pode ter seus efeitos minimizados ou dirigidos à “ausência” dos trabalhadores. Lembremos que o chamado “novo normal” é uma ideia que busca dar uma aparência ordinária ao que não pode e não deve ser tratado como fato corriqueiro da vida (Saviani; Galvão, 2021, p. 43).

Esse destaque dos autores nos leva a entender que não podemos simplesmente naturalizar tudo que aconteceu no nosso país, reduzindo às conseqüências geradas na pandemia, mas considerar que a situação pandêmica “inflamou uma ferida” que já existia na sociedade, especialmente no contexto brasileiro. Em outros termos, a pandemia agravou um quadro de

uma crise profunda no nosso país, na qual a educação escolar se encontra, evidenciando que essa crise:

[...] de hoje não é simplesmente a de uma instituição educacional, mas a crise estrutural de todo o sistema da “interiorização” capitalista [...] Devemos considerar a crise da educação formal no marco desse quadro mais amplo; pois – como Paracelso sabia muito bem – a educação é “nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte”, e, portanto, a sua avaliação adequada não pode ser restringida ao exame de apenas uma fração dos complexos fenômenos em causa. A educação formal está profundamente integrada na totalidade dos processos sociais, e mesmo em relação à consciência do indivíduo particular suas funções estão julgadas de acordo com sua *raison d'être* identificável na sociedade como um todo. Nesse sentido, a crise atual da educação formal é apenas a “*ponta do iceberg*”. [...] A crise das instituições educacionais é então indicativa do conjunto de processos dos quais a educação formal é uma parte constitutiva. A questão central da atual “contestação” das instituições educacionais estabelecidas não é simplesmente o “tamanho das salas de aula”, a “inadequação das instalações de pesquisa” etc., mas a razão de ser da própria educação. (Mészáros, 2006 p. 275).

Com esse destaque não queremos minimizar de nenhuma forma os impactos causados na economia, política, segurança etc., mas enfatizar que a pandemia somente mostrou que o modelo de sociedade que vivemos prima por uma sociedade desumanizada e que a educação que perpetua no sistema não favorece na criação de condições do desenvolvimento humano, mas busca manter o “status quo” do capitalismo. Portanto, havendo a necessidade de apreender o movimento da realidade constituído pela articulação desses complexos, sendo essa apreensão possível por meio da compreensão dos “[...] inúmeros nexos e mediações que o constituem como um todo complexo” (Aguar; Carvalho; Marques, 2020, p. 26). Assim, os impactos gerados na educação escolar na pandemia não estão desarticulados dos impactos causados nas outras áreas que ressaltamos aqui.

A articulação da educação com os demais complexos está ilustrada na pesquisa de Mustafa (2022) ao indicar que a pandemia gerou um aumento nos índices de desemprego e subemprego dos adultos, fato que impacta a vida familiar, e conseqüentemente, a vida dos estudantes das escolas de Educação Básica. Essas conseqüências ocasionadas pela pandemia na vida dos estudantes das escolas de Educação Básica estão em consonância com os dados da Unicef (2021)⁸ de 2020 acerca da exclusão escolar no Brasil:

⁸ Fundo das Nações Unidas para a Infância.

Tabela 1 - Distribuição de crianças e adolescente de 6 a 17 anos com Ensino Médio incompleto, segundo condição de não frequência à escola, por Grandes Regiões, 2020

Região	Fora da escola ou sem atividades escolares							
	6 a 10 anos		11 a 14 anos		15 a 17 anos		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Norte	453.282	26,9	363.948	27,3	328.957	32,4	1.146.187	28,4
Nordeste	732.211	16,1	554.918	15,7	699.475	25,3	1.986.604	18,3
Sudeste	659.220	10,8	385.775	8,6	403.118	11,8	1.448.113	10,3
Sul	105.791	5,2	51.149	3,5	83.875	6,9	240.815	5,1
Centro-Oeste	128.284	9,9	56.295	6,0	68.997	9,3	253.575	8,5
BRASIL	2.078.788	13,2	1.412.085	12,0	1.584.422	17,3	5.075.294	13,9

Fonte: Unicef (2021).

Podemos observar que os dados contidos na Tabela 1 mostram bem os alertas no cenário brasileiro acerca da exclusão escolar considerando os impactos da pandemia da Covid-19. Os dados trazidos pela Unicef enfatizam que a pandemia impediu a continuidade do desenvolvimento do saber escolar de cerca de 5.075.294 milhões (13,9%) de estudantes na Educação Básica no ano de 2020, os tirando o direito ao acesso do saber científico.

O saber escolar é o que possibilita a formação de conceitos pelos estudantes e possibilitam a humanização, superando os conhecimentos espontâneos (Saviani, 2015). Entendemos que quando o estudante não tem acesso à educação escolar e não se apropria dos conhecimentos historicamente produzidos, ele se distancia das possibilidades de humanização.

As consequências desse distanciamento foram expressas nos dados da Undime (2021), que aponta por meio de um levantamento na Secretaria Estadual de Educação que o acesso às tecnologias foi um dos maiores desafios enfrentados pelos estudantes durante a pandemia, com um índice de 79,6%. Entendemos que houve um distanciamento, pois esses dados evidenciam que a maioria dos estudantes não dispuseram de condições mínimas para participação das aulas no Ensino Remoto Emergencial.

Essa situação vai ao encontro do que ressalta Mustafa (2022), que enfatiza que os mais afetados nesse cenário foram os estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade social. Uma pesquisa realizada pela Unicef (2022) reitera essa afirmação, evidenciando que o fechamento das escolas devido as medidas de isolamento social aprofundaram as desigualdades sociais.

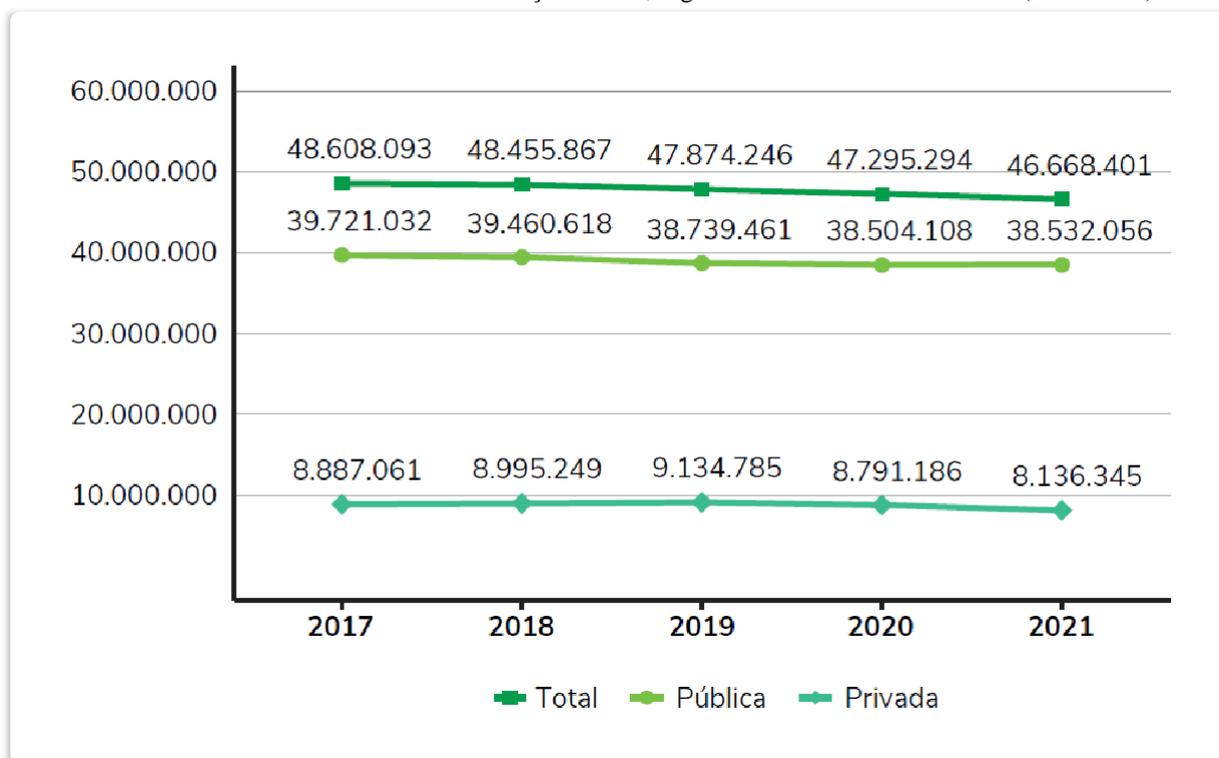
O Brasil foi um dos países no mundo em que as escolas ficaram fechadas por mais tempo, com uma média de 279,4 dias em 2020; gestores apontaram que as atividades remotas tiveram pouca aderência de crianças e suas famílias, principalmente as mais vulneráveis, seja pela dificuldade de conectividade, seja pela dificuldade de adaptação

ao meio digital das propostas pedagógicas adequadas à faixa etária das crianças (Unicef, 2022 Online).

Isso porque com as altas taxas de desemprego, levando ao desemprego dos pais, esse período ocasionou o aumento do trabalho infantil, acarretando o aumento das situações de evasão escolar ou mesmo de fracasso escolar. Essa situação nos leva a pensar em como a escolarização dos estudantes de Educação Básica foi violentada nesse período.

Sobre essa questão, apresentamos outro dado do Censo Escolar da Educação Básica que pode contribuir para que possamos refletir sobre os efeitos da pandemia na Educação Básica, que são fundamentais para que possamos pensar os efeitos da pandemia na educação inclusiva:

Gráfico 1 – Número de matrículas na Educação Básica, segundo a rede de ensino – Brasil (2017-2021)



Fonte: Censo Escolar (2022).

Como observado no Gráfico 1, podemos constatar que houve a redução de matrículas na Educação Básica, consequência do cenário da Educação escolar no Brasil no período pré-pandemia e que continuou diminuindo no período pandêmico. No ano de 2021, de acordo com o gráfico, foram registradas 46,7 milhões de matrículas na Educação Básica, um número já menor que em 2020, com 47,3 milhões, tendo uma redução de 1,3% e bem menor que o ano de 2017, com 48,6 milhões. Esses dados estão em consonância com o que foi enfatizado por

Rodrigues (2022), ao ressaltar que a pandemia desnudou um cenário catastrófico que o Brasil já vivia e que refletiu na Educação Básica, em especial quando pensamos a situação da educação inclusiva na escola pública na realidade brasileira.

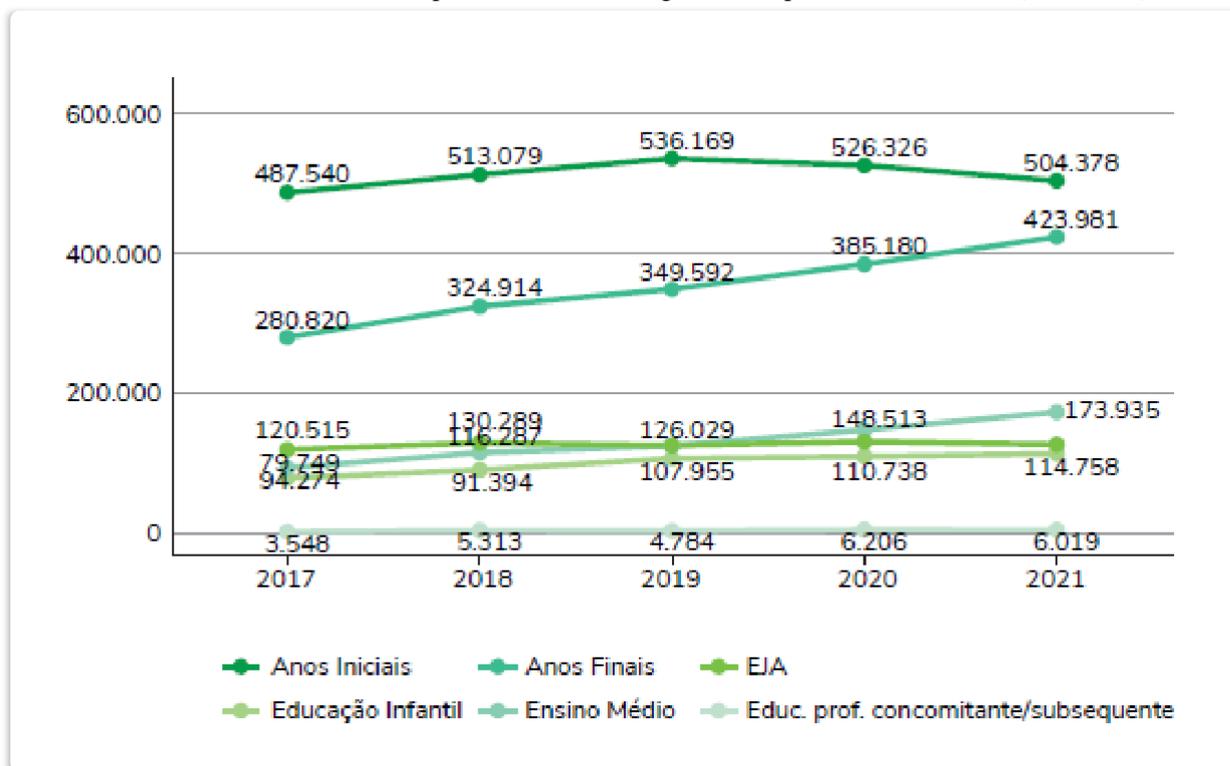
Isso porque entendemos que esse cenário catastrófico ocasionado pela pandemia nos leva a entender que a formação humana desses estudantes teve grandes impactos, tais impactos definidos por múltiplas determinações (Aguiar; Carvalho; Marques, 2020), que necessitam de uma análise mais profunda, considerando que pensar o processo de escolarização desses estudantes é considerar todos os aspectos históricos e sociais que perpassam o movimento dessa realidade. Mas o que seria a educação inclusiva que estamos aqui considerando?

Consideramos educação inclusiva não somente aquela que insere o estudante na escola apenas com uma matrícula no sistema, isso para nós essa é uma falsa inclusão, o que Saviani (2012) destaca também como inclusão excludente. A educação inclusiva na nossa concepção é aquela que possibilita que o estudante não somente tenha acesso à estrutura da escola, mas que também se aproprie dos conhecimentos produzidos historicamente na humanidade (Rigon *et al.*, 2016).

Segundo Lombardi e Colares (2020) em referência à escola pública, a luta por uma educação inclusiva continua sendo travada. Isso significa dizer que os caminhos para se ter uma educação pública de qualidade que de fato inclua ainda é um desafio presente. Se pensarmos na realidade pandêmica, essa questão se torna mais delicada, visto que a educação pública brasileira já é marcada por tantas “feridas”. O que nos leva a questionar: como ficou a situação de inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas de Educação Básica no cenário pandêmico?

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica evidenciam que entre os anos de 2017 e 2021 houve um aumento gradual no percentual de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas de Educação Básica, juntamente com os estudantes com transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns. Ilustramos no gráfico abaixo esses dados:

Gráfico 2 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil (2017-2021)



Fonte: Censo Escolar (2022).

Observando os dados acerca do número de matrículas de alunos que fazem parte do público da Educação Especial como consta na LDB 9394/96, de forma específica os anos 2020 e 2021, anos em que a situação pandêmica já era presente, podemos observar que aparentemente houve inclusão desses estudantes. Em especial que houve a inclusão dos estudantes com deficiência, pois os dados nos mostram que teve um aumento gradativo no número de matrículas de estudantes com deficiência na Educação Básica.

Dados mais atualizados, trazidos pelo Censo Escolar de 2022, mostram que o número de matrículas do público da Educação Especial foi de 1,5 milhão no referido ano, um aumento de 29,3% comparado a 2018 na pré-pandemia. Além disso, foi registrado ainda pelo Censo Escolar que houve um percentual de matrículas desses alunos incluídos em classes comuns, o que vem também crescendo de forma gradativa, superando o percentual de 92,0% em 2018, para 94,2% em 2022. Mas será que realmente houve a inclusão efetiva desses estudantes na educação escolar, sobretudo no período pandêmico, apesar de tantas mazelas que assolaram e continuam assolando a educação escolar no Brasil? Ou será que houve uma inclusão excludente?

É uma questão que devemos analisar para além das aparências imediatas. Por quê? Porque são dados que não garantem que realmente os estudantes com deficiência conseguiram

se apropriar dos conhecimentos científicos no contexto pandêmico. Quer dizer, os dados não nos dão condições suficientes para verificar se realmente houve a escolarização desses estudantes, levando-nos a outras questões: Como ficou a escolarização desses estudantes no período de distanciamento social? Quais as medidas legais tomadas para a garantia da continuidade da escolarização dos estudantes com o fechamento das escolas?

No contexto de pandemia, foram destacadas as orientações necessárias, contempladas no parecer nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE). São orientações acerca 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 do Ensino Remoto Emergencial. Esse parecer inclui o público da Educação Especial, ressaltando o direito de condições adequadas para que este público tenha um ensino de qualidade, no seu processo de aprendizagem. Apresentamos abaixo as medidas tomadas por esse parecer:

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. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado o orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as 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. [...] Algumas situações requerem ações mais específicas por parte da instituição escolar, como nos casos de acessibilidade sociolinguística aos estudantes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), acessibilidade à comunicação e informações para os estudantes com deficiência visual e surdo-cegueira, no uso de códigos e linguagens específicas, entre outros recursos que atendam aqueles que apresentem comprometimentos nas áreas de comunicação e interação. Vale ressaltar que as orientações gerais direcionadas aos diversos níveis de ensino, presentes neste documento, também se aplicam às especificidades do atendimento dos estudantes da Educação Especial, modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de educação, como previsto na LDB (Brasil, 2020, p. 15, grifo nosso).

Essas medidas visaram garantir uma escolarização de qualidade aos estudantes da Educação Especial, sobretudo aos estudantes com deficiência. Podemos constatar nesse parecer que eles garantem aos estudantes o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Mas qual seria o papel desses profissionais de AEE?

Segundo Lima (2016), a Educação Especial mediada pelo AEE no ensino regular passa a ser compreendida como um complemento e/ou suplemento à formação dos estudantes com deficiência e/ou público da Educação Especial. A autora ainda acrescenta que esse atendimento acontece no horário contrário ao que o estudante com deficiência estuda, tendo como intuito minimizar as dificuldades encontradas por ele no processo de escolarização no ensino formal,

facilitando o processo de ensino e aprendizagem e possibilitando a inclusão desse estudante na escola, o que nos leva a refletir sobre quando e como o AEE está organizado. Considerando as condições impostas pela pandemia, o AEE conseguiu garantir ou contribuir para que o estudante com deficiência tivesse o acesso ao saber escolar?

É uma questão que entendemos ser uma reflexão relevante para evidenciar a raiz da questão. É relevante pois é um acompanhamento que exige do profissional uma relação presencial com o estudante, e a pandemia afetou esse vínculo presencial. Além do mais, vimos que as medidas do Parecer nº 05/20 não foram suficientes para a garantia da qualidade da aprendizagem dos estudantes com deficiência. Visto que são medidas que não avaliam as condições objetivas e subjetivas das escolas, sobretudo das escolas públicas. Isso nos leva a considerar que esse parecer não consegue contemplar o acesso dos estudantes em termos de qualidade se não considera as condições postas na realidade desses estudantes, em especial quando se trata da realidade da escola pública, pois a maioria dos estudantes são de baixa renda.

Isso porque o cenário expõe algumas das relações e nexos que explicam o modo como a pandemia impacta a vida escolar das crianças e jovens de baixa renda, o que só confirma o aumento da linha da pobreza, que deixou milhares de famílias em situação de vulnerabilidade, forçando-as a priorizar a busca pela sobrevivência em detrimento da vivência. Essa busca pela sobrevivência reflete na necessidade da comida, correspondente a primeira necessidade histórica do ser humano (Saviani, 2015). Essa necessidade que é biológica implicou na educação de crianças e adolescentes pertencentes a essas famílias, no sentido de serem forçados a renunciar à escolarização para ajudar no sustento de casa, visto que sem a satisfação biológica advinda da necessidade do alimento, impossibilita a criação de condições para as outras necessidades, tais como a da apropriação dos elementos culturais.

Entendemos, dessa forma, que refletir acerca da escolarização de estudantes com deficiência, considerando a situação pandêmica requer uma análise mais minuciosa. Isso porque vivemos em uma sociedade capitalista, as medidas de garantia de direitos de inclusão escolar para esse público não estão descoladas dessa realidade. Como ressalta Saviani (2020), as condições vividas no processo de escolarização dos estudantes no contexto pandêmico estão atreladas ao desmonte de educação no país, refletindo em desafios complexos, tendo em vista que a questão perpassa pela crise estrutural que vivemos no contexto pandêmico.

Outro aspecto que é importante levar em consideração é se o tipo de educação ofertada na Educação Básica em meio a realidade da pandemia foi suficiente para que o estudante com deficiência conseguisse se desenvolver como pessoa humana. Entendemos que não há legislação que garanta essa humanização, pois, como já enfatizamos, elas não são suficientes,

a situação é bem mais complexa e o que está em curso é bem caro à educação escolar, em especial aos estudantes que possuem deficiência, pois esse é um público que no movimento histórico-social já tiveram seus direitos tão negligenciados na sociedade.

Embora possa não parecer evidente, está em curso a negação à acessibilidade e à apropriação dessa produção científica por esses estudantes, que fazem parte da classe trabalhadora, das classes mais pobres, as quais as oportunidades de contato e de domínio do saber sistematizado ficam ainda mais restritas (Barroco; Tada, 2022). O que nos leva a refletir o cenário do ensino remoto, em especial a escolarização dos estudantes com deficiência nesse cenário.

Na pandemia, essa busca por um ensino de qualidade foi intensificada principalmente para estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), pois, com a suspensão das aulas presenciais e a ausência física dos professores, as atividades remotas necessitam da autonomia do aluno, do acompanhamento da sua família e de suporte tecnológico que atenda às demandas das aulas virtuais (Conde; Camizão; Victor, 2020, p. 3).

Essa situação destacada pelos autores nos leva a refletir sobre a qualidade do processo de escolarização dos estudantes com deficiência. Essa reflexão se deve justamente porque na pré-pandêmica os desafios e possibilidades para uma educação na perspectiva da formação humana para esse público já eram bem desafiadores. Isso se intensifica no contexto de ensino remoto, pois a necessidade de maior autonomia do estudante requer condições adequadas também, tanto as subjetivas como as objetivas.

Quando destacamos as condições subjetivas queremos enfatizar as limitações desse indivíduo, considerando seu próprio nível de formação, as suas condições tanto cognitivas como afetivas e comportamentais. Como condições objetivas destacamos as condições socioeconômicas, as condições de suporte da família, ainda mais considerando serem famílias de baixa renda, além do suporte escolar e a relação deste com a família dos estudantes. Nos levando a entender também que essas condições estão atreladas a estrutura maior, no que diz respeito ao próprio sistema de ensino e às decisões tomadas para esse período, sobretudo para a continuidade do processo de escolarização dos estudantes que possuem deficiência.

Mesmo considerando todos esses limites, redes de ensino estaduais e municipais, assim como diversas instituições públicas de ensino superior, lançaram mão do “ensino” remoto para cumprir o calendário escolar e o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho (Saviani; Galvão, 2021, p. 38-39).

Considerando o destaque de Saviani e Galvão (2021), compreendemos que a educação inclusiva na pandemia nas escolas públicas foi uma realidade distante, afetando estudantes e professores. Na verdade, esse contexto pandêmico trouxe para a educação escolar pública a sobrecarga docente e a pouca ou insuficiente formação docente de lidar com as tecnologias educativas e ambientes virtuais de aprendizagem que viabilizem sua prática e contemplem todos os alunos nesse processo (Oliveira, 2020). O que nos leva a reconhecer que a pandemia expôs ainda mais as dificuldades das redes públicas de ensino, devido às demandas surgidas na situação da pandemia, sobretudo na realidade de Ensino Remoto Emergencial, tanto no que se refere às dificuldades dos profissionais dessas escolas, como dos estudantes em conseguir acompanhar as práticas educativas, tendo em vista as suas condições.

Esse contexto nos leva a entender que a situação dos estudantes com deficiência oriundos de escola pública necessita de uma atenção bem maior no retorno das atividades presenciais na escola. Isso significa dizer que a escolarização desenvolvida visando a formação humana desse indivíduo deve ter em vista a criação de novas condições para que tal escolarização seja de fato efetivada, considerando as novas necessidades que foram criadas. O que nos direciona a pensar que o processo de escolarização dos estudantes com deficiência oriundos de escola pública necessita de uma atenção bem maior, tendo em vista que a forma como a pandemia afetou a realidade no contexto escolar público teve consequências irreparáveis, em especial na escolarização dos estudantes com deficiência na realidade da escola pública.

Isso nos encaminha para o que Vigotski (2021) destaca sobre o mais importante no tocante à deficiência, que é olhar para o indivíduo e as condições de superação para que ele possa se apropriar ao máximo da cultura historicamente produzida, o que poderá despertar nele as suas potencialidades, tornando-as em desenvolvimento real. Essa afirmação nos leva a pensar na realidade pós-pandemia: considerando os impasses, desafios causados pela realidade pandêmica no processo de escolarização, quais os caminhos traçados na realidade pós-pandêmica com o retorno dos estudantes a escola, que decisões necessitam ser tomadas para que a educação possibilite o processo de humanização desses indivíduos. Nesse sentido, nos levando a questionar: Como fica a educação escolar de estudantes com deficiência na realidade pós-pandemia?

[...] estamos pensando no pós-pandemia para os estudantes com deficiência inseridos na rede escolar, para quem períodos de adaptação escolar são quase sempre difíceis e por vezes dolorosos, em alguns casos sem êxito. Logo, considerar que na grande maioria dos casos, os estudantes com deficiência não estão apenas afastados de atividades escolares, que são, por vezes, o único local de socialização desses alunos

além do núcleo familiar [...]. Vivemos um tempo de transformação global, a Covid-19 alterou o cotidiano em quase todos os lugares, mexeu profundamente com a economia e com o modo de vida das pessoas. Serão necessárias adaptações nos espaços e nos recursos, mas principalmente uma mudança de atitude, que reflita a concepção de convivência universal, não só na infraestrutura das escolas, mas também e fundamentalmente no desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem e nas relações humanas. Na perspectiva da educação inclusiva, o foco na adaptação não deverá ser nunca na deficiência e sim nos espaços, nos recursos que deverão ser acessíveis, nas potencialidades dos estudantes [...]. Ou seja, práticas pedagógicas concebidas em atender os alunos, independente de suas condições ou especificidades (Cardoso; Taveira; Stribel, 2021, p. 516).

Considerando o destaque dos autores, de fato as mudanças são fundamentais, pois a sociedade é que deve criar condições para possibilitar o despertar das potencialidades dos indivíduos, sobretudo no que se refere às condições de desenvolvimento humano dos indivíduos com deficiência. Enfatizamos que a adaptação não seria bem um termo que colocaríamos para essa situação, mesmo vindo de fora, pois esse processo é dialético. Quer dizer, as mudanças na realidade objetiva não são feitas para se adaptarem aos estudantes, mas elas devem ir além disso. Em outras palavras, possibilitar que os estudantes com deficiência criem condições para o seu desenvolvimento, mas que ao mesmo tempo ele movimente a sociedade a um nível de transformação e não somente adaptação.

Nesse sentido, passamos a refletir esse processo de escolarização no Ensino Fundamental, pois entendemos com base em Vigotski (1999) que cada etapa de ensino tem particularidades que necessitam ser analisadas de forma mais cuidadosa. Seguindo essa compreensão, na próxima subseção apresentamos os estudos produzidos no Brasil sobre os impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental.

3.2 Estudos produzidos no Brasil sobre os impactos da pandemia da Covid-19 no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental

Esta subseção tem o objetivo de apresentar e analisar as pesquisas localizadas por meio de levantamento bibliográfico. Segundo Flick (2009, p. 64), a literatura empírica visa contribuir com o pesquisador para “constatar a forma como outras pessoas trabalham em sua área, o que vem sendo estudado, qual o enfoque dado e o que vem sendo deixado de lado”. Nesse sentido, temos como foco aqui nos situarmos acerca do estado atual do conhecimento sobre os impactos da pandemia da Covid-19 no processo de escolarização no Ensino Fundamental.

Com o intuito de atender o objetivo proposto, dividimos esta subseção em três tópicos. No primeiro, “Descrição dos procedimentos metodológicos realizados para a localização das

pesquisas”, explicamos o processo de identificação, seleção e descrição das pesquisas. No segundo tópico, “Estudos produzidos nas dissertações e artigos científicos: o que eles revelam?”, apresentamos o que tem sido discutido no âmbito das produções científicas em nível de dissertação de mestrado e artigos científicos e de como essas produções dialogam com nosso objeto de estudo. Por fim, no último tópico apresentamos “Nossas considerações sobre as pesquisas”, discutindo o que conseguimos apreender nos trabalhos analisados, destacando o que ainda podemos contribuir sobre a temática partindo do que já tem sido produzido.

3.2.1 Descrição dos procedimentos metodológicos realizados para a localização das pesquisas

Considerando o objetivo de compreender o estado atual do conhecimento produzido acerca dos impactos da pandemia da Covid-19 no processo de escolarização dos estudantes com deficiência no Ensino Fundamental, realizamos o levantamento de pesquisas produzidas nos últimos três anos. Quer dizer, buscamos pesquisas produzidas entre os anos de 2020 e 2023 na BDTD para termos acesso as teses e dissertações. Nesse movimento, buscando ter acesso aos artigos científicos, recorreremos à base de dados do Google Acadêmico e o portal de periódicos da CAPES. Destacamos também que utilizamos o *Scielo*, no entanto, localizamos os mesmos trabalhos já identificados na busca no portal de periódicos da CAPES. Optamos por três tipos de publicações, as quais são classificados como: tese, dissertação e artigo científico.

Na primeira busca, utilizamos como estratégia a combinação dos descritores “pandemia da Covid-19 e Ensino Fundamental”, com o qual localizamos 419 trabalhos envolvendo teses e dissertações na BDTD. Após a leitura do título, resumo e palavras-chave desses trabalhos localizados, selecionamos 11. Desses 11 trabalhos decidimos ficar apenas com 4 que tinham relação direta com o processo de escolarização de estudantes com deficiência, considerando os impactos da pandemia nesse processo.

Com a utilização da combinação dos descritores “Educação Especial, Ensino Fundamental e pandemia”, localizamos 56 trabalhos na busca no portal de periódicos da CAPES. Após análise considerando o título, resumo e palavras-chave, selecionamos apenas 5. Desses 5 trabalhos ficamos com apenas 2 que consideramos ter relação com a temática e o nosso objeto de estudo. No Google Acadêmico, utilizamos esse mesmo descritor e localizamos o total 8.640 trabalhos no total. Após uma análise do tipo de trabalho, considerando o título, resumo e palavras-chave, ficamos com apenas 25 trabalhos. Após uma segunda análise, utilizamos como critério de seleção ter relação com a temática pesquisada, assim, decidimos ficar apenas com 3 trabalhos.

Outra combinação de descritores que utilizamos nas buscas no Google Acadêmico foi “pandemia Covid-19, estudantes com deficiência e Ensino Fundamental” e localizamos 272 trabalhos, após leitura atenta deles ficamos com 4 trabalhos. Desses 4 trabalhos, após analisarmos a relação com a temática investigada, ficamos com apenas 2 por encontrar alguma relação com a nossa temática e objeto de estudo. É importante enfatizarmos que nas buscas conseguimos localizar no total 4 artigos científicos, no entanto, após leitura e análise, verificamos que tais produções não apresentavam relação com nossa temática e objeto de estudo.

Nesse sentido, localizamos no total 11 trabalhos incluindo dissertações e artigos científicos que apresentam discussão de elementos que podem nos ajudar a entender sobre os impactos da pandemia da Covid-19 no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental. Assim, apresentamos esses 11 trabalhos no quadro 1:

Quadro 1 – Relação dos trabalhos localizados e discutidos que retratam o estado atual da produção do conhecimento sobre os impactos da pandemia da Covid-19 no processo de escolarização de estudantes com deficiência

AUTOR(ES)	ANO	TÍTULO	TIPO
SOUZA; Flavia Faissal de.; DAINEZ, Débora.	2020	Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do Ensino Remoto Emergencial.	Artigo – Revistas UEPG <i>Link de acesso:</i> https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/articloe/view/16303
CUNHA, Suênia Roberta Ferreira de Carvalho.	2021	Processos avaliativos em uma classe do Ensino Fundamental e do atendimento educacional especializado durante a pandemia.	Dissertação <i>Link de acesso:</i> https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23323?locale=pt_BR
GONÇALVES, Sineide; FERREIRA, Barbara Eduarda Barbosa.	2021	A convergência tecnológica e digital, o Ensino Remoto Emergencial e os alunos com TDAH que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental.	Artigo – Periódicos UFMG <i>Link de acesso:</i> https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/25043
LOBATO DE SÁ, Renan Lobato de.; CARVALHO, Felipe.;	2021	Relatos docentes de práticas educativas para inclusão na pandemia: experiências na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.	Artigo – Portal de periódicos UEPG <i>Link de acesso:</i> https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/articloe/view/16303

COLACIQUE, Rachel.			x.php/olhardeprofessor/artic le/view/18411
NEVES, Paulina Pedro das.	2022	Estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores com alunos público-alvo da educação especial durante a pandemia covid-19 em escolas de Ensino Fundamental anos iniciais.	Dissertação <i>Link de acesso:</i> https://repositorio.ivc.br/handle/123456789/1337
PAGAIME, Adriana.; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira.; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos.; PRIETO, Rosângela Gavioli.; MELO, Douglas Christian Ferraride.; ARTES, Amélia.	2022	Educação Especial na pandemia: estratégias e desafios no Ensino Fundamental.	Artigo – Publicações Fundação Carlos Chagas <i>Link de acesso:</i> https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9665
CONCENÇO, Fernanda Izabel Garcia da Rocha.; BECK, Vinicius Carvalho; FILHO, Raymundo Carlos Machado Ferreira; BERTOLUCCI, Cristina Cavalli; OTAZU, Everton da Silva; NORA, Leonardo.	2022	Avaliação da aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em tempos de pandemia na percepção de professores.	Artigo – Periódicos UTFPR <i>Link de acesso:</i> https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/15126
FRITOLI, Silvana Telma de Lima.	2022	Ensino inclusivo em tempos de isolamento social devido a covid-19: um olhar nos desafios da docência.	Dissertação <i>Link de acesso:</i> https://tede.unioeste.br/handle/tede/6185

LARA, Janaina Vieira.	2022	Ensino de Ciências: estratégias metodológicas voltadas para alunos com Transtorno do Espectro Autista em tempos de pandemia.	Dissertação <i>Link de acesso:</i> https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/8496
CARMO, Adriana Fernandes do.	2022	Transtorno do Espectro Autista e Matemática: mediações para o ensino e aprendizagem nos anos iniciais durante a pandemia.	Dissertação <i>Link de acesso:</i> https://repositorio.ufjf.br/jsui/handle/ufjf/14318
SETTI, Bruno.	2023	Percepções de pais e professores sobre impactos escolares da pandemia de covid-19 em crianças com transtornos do neurodesenvolvimento.	Dissertação <i>Link de acesso:</i> https://dspace.mackenzie.br/items/56d826b3-b997-4716-8141-4d05e5ebdbff

Fonte: Dados produzidos no levantamento bibliográfico realizado pela autora nos seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico e Portal de Periódicos da CAPES.

Considerando os trabalhos apresentados no Quadro 1, constatamos através das análises três aspectos que consideramos importante destacar para o nosso entendimento acerca dos impactos da pandemia no processo de escolarização dos estudantes com deficiência. Analisando os trabalhos, primeiro organizamos por região e observamos nesse aspecto que a região que mais predominou com relação aos trabalhos localizados foi a região Sudeste (7 trabalhos), seguida da região Sul (3 trabalhos), depois vindo a região Nordeste (01 trabalho). Isso nos leva a constatar, sobretudo na região Nordeste do Brasil, a relevância da nossa pesquisa acerca dos impactos da pandemia da Covid-19, em especial dos estudantes com deficiência, focando nas lacunas que ainda precisamos nos aprofundar.

O segundo aspecto está relacionado aos objetivos dos trabalhos, no qual vimos que os trabalhos têm como foco a compreensão dos professores frente aos desafios no ensino remoto, considerando a sua atuação com estudantes que possuem deficiência, as estratégias pedagógicas desenvolvidas frente aos desafios identificados, os efeitos da pandemia nos processos educacionais da Educação Especial. Esses aspectos focados nos trabalhos nos ajudaram a compreender os impactos da pandemia nesse movimento frente ao que foi produzido nos limites do tempo presente.

Diante disso, podemos observar outro aspecto que é o período de produção. Apesar da delimitação do ano para localização de pesquisas entre 2020 e 2023, pudemos observar que o

período com maior número de produções foi o ano de 2022, seguido do ano de 2021. É compreensível, tendo em vista que foi um período em que houve a necessidade de entender a realidade, para pensar em seu efeito na sociedade, sobretudo na educação escolar. Nos próximos tópicos, daremos início a análise dos trabalhos apresentados no quadro 1, com o intuito de compreender os resultados que trazem elementos acerca dos impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência.

3.2.2 Os estudos produzidos que originaram dissertações e artigos científicos: o que eles revelam?

Neste tópico apresentamos o que tem sido produzido em termos de conhecimento científico acerca dos impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes do Ensino Fundamental. Temos como intuito entender o que já foi produzido em termos de conhecimento sobre essa realidade e, assim, poder trilhar caminhos que nos levem a avançar nessa produção.

A dissertação de mestrado de Cunha (2021), intitulada “Processos avaliativos em uma classe de Ensino Fundamental e no Atendimento Educacional Especializado durante a pandemia”, teve como objetivo “analisar as concepções e a atuação dos professores do Atendimento Educacional Especializado e do ensino comum quanto ao processo avaliativo do aluno público-alvo da Educação Especial no modelo de ensino remoto”. Segundo a pesquisadora, as concepções dos professores revelaram percalços e desafios tanto para as professoras quanto para os alunos. Esses desafios são justificados pela falta de acesso tecnológico e suporte por parte da família, provocando implicações no processo avaliativo dos alunos.

Cunha (2021) destaca ainda, levando em consideração aos dados produzidos na pesquisa, que, mesmo em um cenário de ensino remoto, a parceria entre as duas professoras se limitou a comunicações pontuais, relacionadas à troca de ideias acerca da construção de atividades para os alunos, revelando a inexistência de perspectivas de um ensino colaborativo consistente que envolvesse aspectos como planejamento, estratégias, formas de avaliação e flexibilização curricular. Cunha (2021) ainda é enfática no que diz respeito às concepções das professoras, destacando que essas são limitadas e restritas ao modelo médico acerca da deficiência, o que, segundo ela, gera estereótipos e restrições para formação de elementos que permitam o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Sobre esta pesquisa, destacamos que Cunha (2021) dialoga conosco no que se refere a reconhecer que a falta de um ensino colaborativo compromete a escolarização dos estudantes, sobretudo no contexto do ensino remoto, que devido às necessidades exigiu mais desse trabalho colaborativo entre os professores com os estudantes, no sentido de estreitar as relações. Além de reconhecer que a concepção da deficiência como um modelo médico tende a restringir os estudantes com deficiência, não enxergando as possibilidades que eles podem desenvolver no processo de ensino aprendizagem. No entanto, a pesquisa da autora possui suas limitações no sentido de que, ao determinar a descrição na investigação, alguns elementos presentes na raiz na questão do objeto se tornam inacessíveis, o que compromete compreensão mais nítida acerca da realidade pesquisada.

A pesquisa de Neves (2022) sobre as “Estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores com alunos público-alvo da educação especial durante a pandemia da Covid-19 em escolas de Ensino Fundamental” cujo objetivo foi “compreender de que forma essas estratégias pedagógicas foram utilizadas junto a esses alunos nas três escolas polos do município durante o período da pandemia da Covid-19”. Neves (2022) compreendeu que os esforços dos professores não foram suficientes para desenvolver um processo de ensino que desperte a vontade de aprender nos estudantes com deficiência. O autor ainda acrescenta que pouco se viu evolução nas estratégias pedagógicas, pela dificuldade de uso nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como ferramenta para atender as necessidades desses estudantes. Neves (2022) destacou ainda que não houve inovação nas estratégias pedagógicas dos professores, considerando que eles mantiveram as atividades utilizadas antes do Ensino Remoto Emergencial, mesmo junto aos estudantes com deficiência.

Outra pesquisa que tem como foco a atuação docente no desenvolvimento de estratégias no processo de escolarização dos estudantes com deficiência é a dissertação desenvolvida por Lara (2022). Nesta pesquisa, intitulada “Ensino de Ciências: estratégias metodológicas voltadas para alunos com Transtorno do Espectro Autista em tempos de pandemia”, o objetivo foi “investigar quais os recursos e estratégias metodológicas estão sendo utilizadas por professores de ciências da rede municipal da cidade de Pelotas durante as aulas remotas direcionadas para alunos com Transtorno do Espectro Autista que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental”. Lara (2022) destaca que os resultados evidenciaram a necessidade de suporte e apoio aos docentes em suas práticas, o que gerou como produto um caderno pedagógico, como possibilidade de auxiliar professores de Ciências no processo de inclusão de alunos com TEA inseridos em turmas dos anos finais da rede pública de ensino.

Em ambas as pesquisas, os resultados apontam que as práticas docentes foram bastante impactadas com a pandemia, em especial com o Ensino Remoto Emergencial. Nessa situação, temos práticas docentes que tiveram pouca ou nenhuma mudança em decorrência da pandemia. Essa questão acerca da falta ou insuficiente mudança na prática dos professores na pandemia podem ser evidenciadas no fato de que não houve a existência de novas estratégias pedagógicas, não houve uma inovação por parte dos professores entre o ensino presencial e o remoto, mantendo as atividades sem considerar as demandas advindas da situação pandêmica. Em outro cenário, a pesquisa evidenciou que os professores buscaram estratégias para auxiliar no processo de inclusão de estudantes com deficiência, como, por exemplo, a construção do caderno pedagógico. Apoiando nossas análises em Vigotski (2009), podemos supor que os docentes de ambas as pesquisas significaram o trabalho docente de forma diferente durante a pandemia, foram afetados de forma distinta, daí a objetivação das práticas serem diferentes também.

Constatamos em ambas as pesquisas, tanto na de Neves (2022), como na de Lara (2022), que, apesar de trazer alguns impactos da pandemia causados no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, algumas questões permanecem em aberto, a citar que não deixam claro o nível de desenvolvimento dos estudantes e nem de que forma foram superadas as limitações daqueles que não conseguiram avançar nessa apropriação.

Na dissertação de Fritoli (2022), intitulada “Ensino inclusivo em tempos de isolamento social devido a covid-19: um olhar aos desafios da docência”, o objetivo foi “analisar as repercussões do ensino remoto para a educação especial e inclusiva, com foco na atuação docente e seus desafios”. Nele, a autora analisou que o período de ensino remoto repercutiu em inúmeros desafios para os docentes do Atendimento Educacional Especializado, tendo como destaque a adaptação da rotina e o uso de novas tecnologias no ensino remoto, constatando que nem todos os alunos tinham tecnologia adequada para as aulas, que houve falta de interesse dos estudantes nas aulas remotas, como também a falta de acompanhamento dos pais. Além disso, foi constatado na análise da autora que **69% dos professores tiveram algum transtorno mental e 63% físico, elevando o consumo de medicamentos nesse período.**

Com base nos resultados encontrados na pesquisa de Fritolli (2022), podemos observar que os impactos causados pela pandemia estão relacionados tanto ao processo de ensino e aprendizagem, considerando os desafios presentes na utilização das novas tecnologias pelos docentes de AEE, como nas condições dos estudantes, considerando que nem todos tinham condições de acesso ao processo educacional. A pesquisa também apontou impactos psicológicos, atingindo mais da metade dos professores investigados, além de impactos na

saúde física, tendo como consequência a dependência do uso de medicamentos, levando a constatação de que a pandemia afetou de forma negativa a saúde dos docentes no período pandêmico.

Embora a pesquisa não aprofunde a informação acerca do adoecimento dos estudantes, ela nos dá elementos suficientes para termos essa interpretação. Esperamos aprofundar na nossa pesquisa, esse aspecto do desenvolvimento dos estudantes com deficiência, pois consideramos que é fundamental para a compreensão da análise acerca do processo de escolarização deles, tendo em vista os impactos da pandemia, sendo importante também para pensarmos a inclusão desse público tanto em âmbito escolar como na sociedade em geral.

Como defende Vigotski (2021), a educação escolar se torna insuficiente quando buscase apenas adaptar o que a criança deficiente tem como menos potencial ou como “defeito”. Defendemos, com esse autor, que é papel da escola lutar contra o que tem de menos potencial nessa criança e ir em busca de sua superação, focando nas potencialidades que ela pode vir a desenvolver. Trazemos essa compreensão que não se limita somente ao desenvolvimento infantil, embora Vigotski (2021) tenha focado no indivíduo ainda criança, mas entendemos que essa concepção vigotskiana se enquadra na educação dos indivíduos em geral.

Carmo (2022) teve sua pesquisa intitulada “Transtorno do Espectro Autista e Matemática: mediações para o ensino e aprendizagem nos anos iniciais durante a pandemia”. O trabalho teve como objetivo “investigar as mediações durante o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos a um estudante com TEA realizada durante o Ensino Remoto Emergencial no contexto da pandemia”. As investigações de Carmo (2022) constataram que as mediações realizadas com o estudante por meio da utilização dos materiais manipuláveis e dos recursos tecnológicos durante os atendimentos síncronos resultaram em importantes momentos de envolvimento e aprendizagem, reforçando a ideia de que todo sujeito pode aprender, independentemente de suas condições, na medida em que é exposto aos estímulos, às ferramentas de aprendizagem adequadas e que façam sentido, destacando a importância do olhar do professor para as situações de aprendizagem propostas em seus planejamentos.

Analisando a pesquisa de Carmo (2022), evidenciamos que o autor aponta impactos positivos do ensino remoto no processo de escolarização do estudante com TEA no contexto da pandemia. No entanto, para ampliar a compreensão sobre as possibilidades de aprendizagem do estudante é necessário o desenvolvimento de outras pesquisas. Desse modo, confirma a tese vigotskiana de que pela mediação do outro e em condições objetivas favoráveis, é possível alcançar aprendizagem e desenvolvimento humano.

A pesquisa de Setti (2023) tem como título “Percepções de pais e professores sobre os impactos escolares da pandemia de covid-19 em crianças com transtornos do neurodesenvolvimento”. O objetivo do trabalho foi “analisar possíveis impactos da pandemia da covid-19 na escolarização de crianças com transtornos do neurodesenvolvimento em uma escola de Embu das Artes – SP”. Setti (2023) analisou que a pandemia impactou de forma negativa os estudantes com transtornos de neurodesenvolvimento, sobretudo quando se trata do público em situação de vulnerabilidade social e econômica que está na etapa do Ensino Fundamental. O autor ainda evidenciou na sua investigação que, embora os direitos às pessoas com deficiência visem a garantia desse público em termos de Constituição Federal, a realidade vai de encontro com o que está contido na Constituição. Isso porque a realidade revela uma distância entre o que está defendido em termos de direitos formais e a efetividade destes na realidade das pessoas com deficiência (Setti, 2023).

Com base na análise que fizemos do estudo desenvolvido por Setti (2023), reconhecemos que ele apresenta elementos para compreendermos os impactos da pandemia no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, sobretudo na etapa do Ensino Fundamental. No entanto, a nossa pesquisa tem uma perspectiva diferente, pois visa apreender as múltiplas determinações, além de ter como foco as implicações da pandemia na formação humana dos estudantes.

Assim, reconhecemos que as pesquisas aqui apresentadas possuem sua relevância quanto a nos dar indícios do conhecimento atual produzido acerca dos impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência. Porém, constatamos a partir do que foi produzido que a nossa pesquisa tem condições de ampliar o conhecimento sobre os impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência.

Até aqui, descrevemos e analisamos os resultados encontrados nas pesquisas em nível de dissertação de mestrado. Assim, a seguir discutimos os artigos localizados nos bancos de dados sobre os impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental.

O artigo de Souza e Dainez (2020), “Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do Ensino Remoto Emergencial”, teve como objetivo “problematizar os efeitos da pandemia da Covid-19 nos processos educacionais no campo da Educação Especial”. Esses autores constataram a partir das problematizações realizadas que os efeitos da pandemia nos processos educacionais no campo da Educação Especial estão relacionados com a despotencialização da dimensão afetivo-volitiva da relação do aluno com a atividade desenvolvida na situação remota. Eles demonstram isso quando, em

seus dados, o aluno com TEA passa a perder o interesse pelas aulas por estar no ambiente de casa e sem o contato direto com a professora, e enfatizam a consolidação do vínculo escolar que a criança possui.

Além disso, Souza e Dainez (2020) evidenciaram que o ensino remoto ampliou as desigualdades educacionais quando não se tem garantido o acesso às plataformas virtuais e as condições adequadas para o processo de ensino e aprendizagem, destacando a importância do ensino presencial na escola como importante para a escolarização do estudante. Além disso, os autores compreendem que a mediação da professora foi um fator potente na motivação do estudante nesse período remoto.

Nesta pesquisa, apesar dos autores terem focado em problematizar os efeitos da pandemia da Covid-19 nos processos educacionais no campo da Educação Especial, a nossa compreensão é que os elementos produzidos ainda não são suficientes para dar conta do fenômeno em sua totalidade. O primeiro aspecto que ressaltamos acerca disso é quando ele destaca a despotencialização do ensino remoto na dimensão afetivo-volitiva da relação do aluno com a atividade escolar. Souza e Dainez (2020) não salientam o que de fato implicou no processo de escolarização do estudante nesse processo, as implicações dessa despotencialização, apenas que a falta de convívio do estudante com a figura da professora e de forma presencial, além da falta de convívio social no ambiente escolar, levou à despotencialização. Marques e Carvalho (2019), fundamentadas na concepção vigotskiana, apontam a questão da vivência como mediadora das relações de afeto que estabelecem uma relação dialética com o intelecto.

Produzir vivências significa sempre implicação emocional, significa algo forte, acabado e inacabado, porém, não se revela na relação imediata do ser humano com o meio, no comportamento visível das pessoas, mas, no significado dessa relação. [...] Disso podemos reiterar que vivência pressupõe sempre a objetivação da relação afeto e intelecto na constituição da consciência humana. [...] vivência não diz respeito meramente à particularidade da pessoa ou à particularidade do meio social, mas indica a síntese da relação entre a pessoa e o meio social (no caso aqui não o meio em absoluto, mas as significações sobre a situação social). Assim, toda vivência é mediada pelo processo de significação, em outras palavras, pela produção de significados e sentidos sobre o que se vive e como se vive, pelo modo como essa situação afeta quem dela participa (Marques; Carvalho, 2019, p. 7).

Dialogando com as autoras, compreendemos que as vivências são reveladas para além da observação imediata, mas são mediadas pelas significações, que nos ajudam a interpretar o meio social (Vigotski, 2001). Nesse caso, Souza e Dainez (2020), ao revelarem os impactos da pandemia na relação afetiva do aluno com a escola, não levaram em consideração as significações produzidas, constatando apenas o que pode ser observado nas aparências. Além

disso, os autores destacaram a diminuição de potencialidades, não chegando a explicar de que forma ela afetou o processo de constituição humana do aluno com TEA. Considerando que os afetos produzidos nesse processo podem ser tanto positivos como negativos, levando à produção de potencialidades que elevam a qualidade de humano, mas também na diminuição de potencialidades, sendo necessário explicar os aspectos de ambas, para que possa deixar claro que a relação afetiva do aluno está intimamente ligada com a qualidade do seu processo de escolarização nesse movimento.

Outra questão que destacamos na pesquisa de Dainez e Souza (2020) é que, quando defendem o ensino presencial na escola como uma garantia para o processo de escolarização do estudante com TEA, consideram as condições objetivas e subjetivas do ambiente escolar nesse contexto. Segundo Saviani (2020), as condições presentes na realidade da pandemia não contemplaram a maioria dos estudantes. Essa falta de contemplação inclui todos os estudantes, independente de possuírem algum tipo de deficiência ou não. Através desse destaque do autor, constatamos que se a pandemia dificultou o processo de escolarização de estudantes que não possuem deficiência, a realidade dos estudantes com deficiência com relação as dificuldades enfrentadas no processo de escolarização nesse contexto foram bem maiores.

Dainez e Souza (2020) compreendem também que a qualidade da escolarização do estudante com TEA participante da sua pesquisa é possibilitada pela mediação do professor, a qual ele compreende como potencializadora para o desenvolvimento das atividades na situação de ensino remoto. Essa concepção do professor como mediador no processo de escolarização dos estudantes vai de encontro com o nosso entendimento, pois compreendemos a mediação como uma categoria que nos “permite compreender o movimento, a negatividade e a superação no contexto das relações educando-educador e ensino-aprendizagem” (Almeida; Arnoni; Oliveira, 2006, p. 7). Nesse sentido, consideramos equivocado limitar a mediação ao professor, considerando que esta é ampla, cabendo ao professor no processo de escolarização não o papel de mediador, mas de interventor na apropriação dos signos pelos alunos, nesse caso, tendo como mediação os conteúdos de ensino que possibilitam a apropriação e objetivação do gênero humano.

A pesquisa de Gonçalves e Ferreira (2021) intitulada “A convergência tecnológica e digital, o Ensino Remoto Emergencial e os alunos com TDAH⁹ que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental”, teve como objetivo “mostrar alguns recursos digitais que podem incentivar estes alunos a ler e escrever a partir da educação remota”. Os autores mostraram,

⁹ Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

com seus resultados, que é fundamental utilizar os novos suportes multimodais para modificar a relação que os indivíduos que possuem deficiência, como o TDAH, têm com a leitura e a escrita através do Ensino Remoto Emergencial, pois esses alunos são capazes de se adequar a essa modalidade de ensino. Além disso, os autores apontam que essa possibilidade é possível caso a escola, o professor, a família e a sociedade criem condições para que os alunos possam interagir de forma espontânea, cabendo organização e planejamento para determinar essa forma de interação.

Analisando a pesquisa de Gonçalves e Ferreira (2021), evidenciamos que os recursos tecnológicos têm a possibilidade de contribuir para a aprendizagem dos estudantes com deficiência. No entanto, é necessária a criação de condições para que o desenvolvimento da aprendizagem seja possível. Assim, em seus resultados, Gonçalves e Ferreira (2021) mostram que essas ferramentas têm um potencial de serem bem-sucedidas aos alunos com TDAH.

No entanto, evidenciamos na pesquisa que os autores não trouxeram nenhum dado concreto para mostrar que essas tecnologias foram bem-sucedidas para esses alunos no ensino remoto. Pelo contrário, Gonçalves e Ferreira (2021) reconhecem que a falta de estrutura em casa e as necessidades formativas dos professores implicam no problema da escolarização dos estudantes com TDAH. Reconhecemos que a intenção da pesquisa de apresentar um potencial das tecnologias para a educação é válida, no entanto, como destacam Marx e Engels (1978), é uma compreensão idealista, por não considerar a realidade concreta que circunda o estudante com TDAH no contexto escolar na realidade pandêmica.

Lobato de Sá, Carvalho e Colacique (2021) desenvolveram o artigo intitulado “Relatos docentes de práticas educativas para inclusão na pandemia: experiências na rede municipal de ensino no Rio de Janeiro”. O objetivo do artigo foi “compreender como as/os docentes vêm mobilizando práticas educativas para a inclusão de estudantes com deficiência(s) durante a pandemia do covid-19”. Os autores compreenderam em seus resultados que o momento pandêmico, de acordo com os professores, teve potencialidades, relacionadas às múltiplas inventividades docentes para a inclusão dos estudantes com deficiência, mediadas com o uso de tecnologias, e também impotência, evidenciada no aprofundamento da precarização do trabalho docente, ausência de formação continuada e de políticas públicas para a inclusão na pandemia.

As múltiplas inventividades docentes para a inclusão dos estudantes com deficiência foram mostradas na pesquisa quando Lobato de Sá, Carvalho e Colacique (2021) destacaram que, apesar das diversas dificuldades – como o impacto emocional de algumas famílias por estarem perdendo entes queridos devido a covid-19 nesse processo, a falta de recursos e

dificuldades das famílias em acompanhar os estudantes, as precárias condições e a baixa adesão dos alunos nas aulas –, os professores conseguiram no ensino remoto um maior índice de participação dos alunos. Quer dizer, eles conseguiram se desdobrar, fazendo uso de vários recursos tecnológicos, garantindo, de acordo com a pesquisa, a inclusão dos estudantes, sobretudo os que possuem deficiência.

Essa evidência nos faz questionar: realmente, será que esse esforço dos professores foi suficiente para a inclusão de fato desses estudantes com deficiência? Fazemos esse questionamento porque Saviani (2012) nos leva a entender que na realidade, sobretudo na educação, há uma ilusão de inclusão. Entendemos isso no sentido de que os índices numéricos da inserção dos estudantes não garantem a inclusão deles, visto que se deve considerar também a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a nossa perspectiva de inclusão educacional perpassa pela seguinte compreensão:

A perspectiva educacional pode se encaminhar para a finalidade do desenvolvimento humano, de trabalhar em prol de que os sujeitos tenham o máximo de seu desenvolvimento e das apropriações das objetivações do gênero humano, com as condições favoráveis a satisfação de suas necessidades materiais, intelectuais (Rossato; Leonardo; Leal, 2017, p. 55).

Com base no destaque dos autores, entendemos que uma educação escolar na perspectiva de inclusão dos estudantes com deficiência deve ter clareza que esses estudantes estão de fato de apropriando das objetivações do gênero humano, ou seja, dos conhecimentos científicos produzidos historicamente pela humanidade. No entanto, as condições devem ser favoráveis para esse processo, o que não identificamos nos estudos de Lobato de Sá, Carvalho e Colacique (2021).

Com relação às impotências destacadas na pesquisa de Lobato de Sá, Carvalho e Colacique (2021), a precarização do trabalho docente se deveu à ausência de material adequado para a continuidade do trabalho, à falta de preparo docente, às dificuldades de acompanhar os estudantes na realidade remota, à falta de suporte da família, considerando também que a maioria não tinha os recursos necessários para acompanhar esses estudantes, além de se desdobrarem para trabalhar, na tentativa de suprir a renda perdida devido à condição imposta pela situação da pandemia da Covid-19.

Além disso, a pesquisa revelou a queixa dos professores com relação à falta de apoio de políticas públicas de inclusão, apesar de haver uma resolução contida no artigo 3º da Resolução nº 2 do CNE (2020) que trata, entre outras coisas, da garantia e permanência dos estudantes com deficiência, oportunizando-os o acesso aos materiais adequados e apoio

especializado para viabilizar a inclusão desses estudantes. Os professores na pesquisa tiveram um contraponto acerca disso, ressaltando que houve indícios de omissão e má gestão da Secretaria de Educação Municipal do Rio de Janeiro, que não estava sintonizada com o que estava contido na resolução. Assim, gerando barreiras para a continuidade da escolarização desses estudantes.

Nesse sentido, na pesquisa de Lobato de Sá, Carvalho e Colacique (2021), constatamos que os sacrifícios dos professores durante a pandemia da Covid-19 nos estudos estão sendo entendidos como uma espécie de heroísmo, em vista às dificuldades. No entanto, entendemos que as condições subjetivas e objetivas devem ser favoráveis no processo de escolarização, o professor, como um indivíduo presente nesse movimento, precisa também de condições adequadas para o seu processo formativo para ter condições de desenvolver as atividades pedagógicas com os alunos.

Ainda assim, reconhecemos que a pesquisa nos revela elementos importantes acerca dos impactos nas várias dimensões, sobretudo dando indícios da inconsistência da implementação das políticas públicas de inclusão. Desse modo, consideramos fundamental “[...] refletir sobre as políticas públicas de inclusão postas na sociedade e as condições objetivas para a sua efetivação. Bem como, as explicações que são proferidas por sua não consecução” (Rossato; Leonardo; Leal, 2017, p. 59).

A pesquisa de Pagaiame *et al.* (2022), intitulada “Educação Especial na pandemia: estratégias e desafios no Ensino Fundamental”, teve como objetivo “analisar estratégias e desafios identificados no início da pandemia de covid-19 para a escolarização do público-alvo da educação especial, com foco na percepção de docentes do Ensino Fundamental das redes públicas”. Dentre os resultados analisados pelos autores, observamos que, apesar do investimento no fomento de tecnologias digitais antes da pandemia, o ensino remoto foi, predominantemente, conduzido pelo uso de material impresso, sendo o trabalho com esse alunado à distância apontado como o maior desafio.

De acordo com Pagaiame *et al.* (2022), esses resultados foram evidenciados no fato das condições dos estudantes não permitirem o acesso às ferramentas tecnológicas, tendo em vista o empecilho dos estudantes possuírem baixas condições socioeconômicas ou estarem situados em regiões que não favorecem o acompanhamento das aulas de forma exclusiva pelo formato virtual. Essa realidade, de acordo com os autores, justificou o uso de material impresso como estratégia, mesmo com a suspensão das aulas presenciais e a adoção do ensino remoto, pois as condições dos estudantes, em especial os estudantes com deficiência, não favoreceram, de acordo com a pesquisa, o ensino remoto com esses estudantes.

Outra pesquisa que focou na “percepção” dos professores acerca do processo de escolarização com os estudantes com deficiência na pandemia e que encontrou resultados comuns foi a de Concenço *et al.* (2022). A pesquisa dos autores é intitulada “Avaliação da aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em tempos de pandemia na percepção de professores” e teve como objetivo “compreender como professores da Educação Básica avaliaram a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista”. É importante enfatizarmos que os professores entrevistados foram apenas os da etapa do Ensino Fundamental.

Os autores compreenderam, com base nos resultados encontrados, que avaliações da aprendizagem baseadas em comunicação síncrona digital são as que apresentam maiores dificuldades para estudantes com TEA em períodos pandêmicos ou de atividades remotas. Essas dificuldades são evidenciadas quando os professores da pesquisa enfatizam que os alunos com TEA demonstram um comportamento mais introvertido no ensino remoto, dificultando a avaliação, e ressaltam a importância do contato presencial.

Outra situação salientada pelos professores participantes da pesquisa é com relação a falta de recursos, o que dificulta a comunicação com o estudante com TEA. Além disso, alguns professores relataram que, de alguma forma, as atividades dos demais estudantes são adaptadas para alunos com TEA, o que foi positivo nesse contexto. No entanto, Concenço *et al.* (2022) destacam que houve pouca participação dos estudantes através das plataformas digitais. Destacando também que esse contexto revelou lacunas na formação docente de professores para trabalhar com alunos com TEA, apontando para a necessidade de uma visibilidade maior à formação docente.

Com relação à pesquisa de Concenço *et al.* (2022), embora os autores tenham buscado compreender como professores de Educação Básica, sobretudo os professores de Ensino Fundamental, avaliaram a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, nos levaram a entender alguns aspectos acerca dos impactos, havendo um aspecto em comum que encontramos com a pesquisa de Pagaimo *et al.* (2022), que também enfatiza a “percepção” dos professores, a qual difere da nossa perspectiva.

Na perspectiva histórico-cultural, Leontiev (2004) nos ajuda a entender que a simples percepção de um dado objeto ou fenômeno não nos possibilita apreender a sua complexidade, considerando que a percepção ainda está relacionada com o desenvolvimento psíquico de caráter meramente biológico. A percepção não tem condições de se apropriar das propriedades internas, pois ela está vinculada à imediatividade e ao campo das sensações (Ferreira, 2007). Assim, não há condições de permitir o entendimento aprofundado de uma dada realidade.

Concenço *et al.* (2022), assim como Souza e Dainez (2020), também defendem o ensino presencial como solução para o processo de escolarização dos estudantes com TEA. No entanto, em ambas as pesquisas podemos observar que não houve problematização da realidade escolar, levando em consideração as condições materiais presentes nessa realidade. Outra coisa que nos chama atenção é o olhar dos autores voltados para a necessidade formativa dos estudantes nesse contexto, que foi desnudado pela situação pandêmica na realidade de ensino remoto. Porém, os autores se limitam a essa afirmação e não tentam superar a apreensão aparente, ficando em um campo bem superficial da explicação.

Rossato e Constantino (2017) defendem que ao pensar no trabalho do professor com o público da educação especial, é necessário que nesse processo de tornar-se profissional, forme-se também o ser humano, que carrega ao longo dessa constituição a história de desenvolvimento humano, no qual são formados os papéis de homem, mulher, professor, aluno, trabalhador, entre outros. Isso nos ajuda a entender que pensar no processo formativo do professor, tendo em vista as necessidades criadas nesse processo, é pensar também o seu processo de constituição na realidade social, nas condições objetivas e subjetivas às quais ele teve acesso para esse processo formativo.

As necessidades que determinam o conhecimento vão se tornando, assim, cada vez mais numerosas e universais, dirigindo-se à totalidade do objeto, da natureza e do homem, o que conduz à constituição do conhecimento científico, mas isto foi possível devido ao desenvolvimento de produção material, à objetivação do homem e à universalização do processo de transformação da natureza (Tuleski; Facci; Barroco, 2013, p. 291).

Dialogando com as autoras podemos constatar que ao pensar as necessidades do professor que atua com estudantes com deficiência, que são necessidades que já eram presentes antes da pandemia e foram criadas outras devido a situação presente na realidade pandêmica, evidenciamos que é importante considerar o processo de apropriação e objetivação do conhecimento. Mas para isso são necessárias condições apropriadas, pois entendemos que não é um processo que depende somente do professor, mas a realidade em que ele vive deve favorecer a apropriação de novos conhecimentos que vão contribuir tanto para a sua formação humana, como para sua formação profissional.

3.2.3 Síntese sobre as pesquisas

O processo de pesquisa que realizamos nas bases de dados revelou que os estudos que abordam a educação inclusiva de estudantes com deficiência possuem predominância relevante

na Educação Básica. No entanto, quando analisamos as abordagens em relação às etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), percebe-se que ainda são muito reduzidas. Isso porque as pesquisas estão pautadas no público geral, isto é, abrange os públicos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio sem as delimitações necessárias para um aprofundamento. São poucas as pesquisas que focam somente no público do Ensino Fundamental. Destacamos isso porque Vigotski (1999) nos ajuda a compreender que ao analisarmos o processo de desenvolvimento do indivíduo, é fundamental considerarmos o nível do estudante – aspectos relacionados à periodização do desenvolvimento devem ser considerados.

O método instrumental estuda o processo de desenvolvimento natural e da educação como um processo único e considera que seu objetivo é descobrir como se reestruturam todas as funções naturais de uma determinada criança em um determinado nível de educação. O método instrumental procura oferecer uma interpretação acerca de como a criança realiza em seu processo educacional o que a humanidade realizou no transcurso da longa história do trabalho [...] (Vigotski, 1999, p. 99).

Enfatizamos essa situação nas nossas considerações acerca da pesquisa para ressaltarmos que cada etapa de ensino possui finalidades para o desenvolvimento do estudante, portanto, há singularidades no modo de pensar atividades pedagógicas voltadas para cada público. Queremos dizer com isso que as pesquisas trazem resultados muito amplos que não nos dão condições de enxergar o processo educacional do estudante de cada etapa. Diante disso, selecionamos pesquisas que trazem elementos voltados para a etapa eleita nessa investigação acerca dos impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência.

Das pesquisas que selecionamos encontramos resultados que trazem elementos acerca dos impactos de natureza diversa quanto à escolarização de estudantes com deficiência. Isso nos revela que analisar a escolarização de estudantes com deficiência, considerando o impacto da situação pandêmica, envolve compreender as inúmeras questões que tornam essa realidade complexa.

Constatamos que o processo de escolarização dos estudantes com deficiência, de acordo com as pesquisas, teve impactos relacionados ao processo de aprendizagem, impactos relacionados à saúde psicológica tanto de professores como de estudantes, impactos que aprofundaram a precarização do trabalho docente, considerando as condições objetivas e subjetivas de trabalho. Tais impactos implicaram diretamente na continuidade da escolarização dos estudantes com deficiência no Ensino Fundamental.

Quer dizer, as pesquisas evidenciaram que essa etapa de ensino foi bastante comprometida quanto ao processo de ensino e aprendizagem, sobretudo quanto à escolarização de estudantes com deficiência. Assim, considerando esse processo, entendemos que é importante destacar o que regulamenta o Art. 32 da LDB (Brasil, 1996), acerca os objetivos da etapa do Ensino Fundamental no desenvolvimento dos estudantes.

I – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996, s. p).

Considerando o que consta nos objetivos de formação do Ensino Fundamental e nos conhecimentos produzidos acerca dos impactos da pandemia no processo de escolarização dos estudantes do Ensino Fundamental, entendemos que a ênfase nas condições de escolarização, tendo em vista a formação humana dos estudantes, ainda apresenta muitas lacunas, principalmente no que se refere aos estudantes com deficiência. As pesquisas trazem informações importantes para entendermos esse processo, no entanto, muitas relações ainda precisam ser discutidas quando o assunto é a educação escolar de pessoas com deficiência, uma delas é garantia do direito à educação de qualidade que significa, dentre outras coisas, a garantia de condições objetivas de apropriação dos conhecimentos produzidos pelos estudantes com deficiência no contexto pandêmico e pós-pandêmico.

Outra questão que merece destaque é que, embora apareçam no rol das discussões temas como as necessidades formativas dos professores, as políticas públicas de inclusão, os desafios docentes e as dificuldades de acesso dos estudantes no ensino remoto, não há aprofundamento dessas nas análises. Em outros termos, não há explicação concreta acerca dessas questões, além dos poucos indícios dos impactos e do desenvolvimento de atividades pedagógicas no cenário pós-pandemia. Entendemos que ainda há grande lacuna e necessidades de pesquisas que aprofundem os efeitos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência com o retorno ao ensino presencial.

Nesse sentido, consideramos que, apesar dos avanços na produção do conhecimento na área que envolve nosso objeto, outras questões ainda necessitam de repostas, tais como: Que desafios são enfrentados por docentes no processo de escolarização de estudantes com deficiência no contexto de pandemia? Que significados e sentidos são produzidos pelos

docentes acerca do processo de escolarização de estudantes com deficiência por meio do Ensino Remoto Emergencial? Quais as possibilidades de escolarização de estudantes com deficiência, no contexto pandêmico e pós-pandêmico, considerando a colaboração com a formação humana?

Enfatizamos que essas questões somente poderão ser respondidas se considerarmos a realidade como um todo complexo, superando a aparência fenomênica. Com isso, entendemos que fundamentados no Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural teremos condições de responder as questões elencadas aqui, atendendo assim aos objetivos propostos nesta investigação. Nessa direção, na próxima seção, discutimos acerca da Fundamentação Teórica e Metodológica proposta na nossa pesquisa.

4 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A matéria só existe em *movimento*; é através dele que se revela e manifesta. Isso nos provam a vida cotidiana e o progresso da ciência e da técnica. [...] É impossível encontrar uma partícula do mundo material que não seja submetida à transformação e ao movimento (Anafasiev, 1968, p. 67, grifo do autor).

Iniciamos esta seção com essa epígrafe de Afanasiev (1968) para enfatizarmos a compreensão de que a realidade material não é estática e nem conclusa, mas que está em movimento, que indica processo de transformação. Assim, somente podemos desvelá-la, na sua essência, nesse processo de movimento. Destacamos essa compreensão para ressaltarmos que somente podemos apreender os impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental, no seu movimento social e histórico. Quer dizer, durante o processo de seu movimento é que essa realidade vai se manifestando a nós, considerando que ela está em constante processo de transformação.

Se tomarmos como referência para nossa discussão a realidade social que estamos vivendo em pleno século XXI, em especial a educacional, visto que é sobre essa realidade que temos centrado esforços cognitivos e afetivos para conhecer, precisamos apreender os aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos, institucionais, entre outros, que a constitui como uma totalidade multideterminada, isto é, concreta (Aguar; Carvalho; Marques, 2020, p. 26).

Para apreender tais aspectos como citados pelas autoras acima, precisamos de uma lente que nos dê condições de enxergar essa realidade de forma nítida, isto é, que nos ajude a não somente descrever, mas explicar os impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental. Nesse sentido, buscamos no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e na Psicologia Histórico-Cultural (PHC), condições de apreender essa realidade para além de sua aparência fenomênica, tendo em vista que as aparências enganam (Martins, 2015).

Destarte, seguindo essa linha de compreensão, esta seção justifica nossa opção pelo Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e pela Psicologia Histórico-Cultural (PHC) na trajetória traçada na investigação que tem como objeto as significações de docentes sobre os impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental.

Desse modo, esta seção está subdividida em quatro subseções. Na primeira tratamos sobre o método da pesquisa, na qual discutimos sobre a lógica que orienta nosso pensamento e desenvolvimento das ações na realização da investigação. Na segunda, destacamos os

princípios que tomamos de empréstimo de Vigotski para orientar nossa apreensão do objeto de investigação. Na terceira subseção, discutimos sobre as categorias **significado** e **sentido** que, nesta investigação, orientarão a apreensão do nosso objeto. Na quarta subseção, discorremos sobre o contexto da pesquisa, sobre os participantes da investigação, os instrumentos de produção de dados, e finalizamos apresentando o procedimento de análise de dados.

4.1 O método da pesquisa

Ao iniciar uma investigação, a escolha do método científico é imprescindível, tendo em vista que este possibilita a apreensão do objeto investigado. Quer dizer, um método que oriente a nossa compreensão acerca da realidade, um método vivo, concreto e não abstrato (Gatti, 2010), que dê sustentação à produção do conhecimento científico desenvolvido na investigação. Visto isso, para fundamentar o nosso estudo, escolhemos o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) como teoria e método de investigação.

Na busca pela produção do conhecimento, o Materialismo Histórico-dialético (MHD) parte inicialmente do “real imediato”, o todo a ser conhecido e, mediante os processos de abstração, apreende suas conexões internas, o que resultará na produção de uma síntese denominada por Marx de “concreto pensado” (Aguiar; Carvalho; Marques, 2020, p. 27).

Dialogando com as autoras, enfatizamos que o MHD como aporte teórico e metodológico parte das aparências, daquilo que podemos enxergar de imediato sobre o objeto, porém não se contenta em ficar nessa aparência. Mas como fazer esse movimento na pesquisa? Olhando para a realidade, tendo como lentes as categorias do Materialismo Histórico-Dialético, em especial historicidade, mediação e contradição.

Trazendo isso para o contexto dessa pesquisa, partimos da realidade escolar de pessoas com deficiência, reconhecendo que esse processo é histórico e que está em movimento. Ou seja, teve uma gênese, passou pelo processo de mudança e está em desenvolvimento. Nesse sentido, esse processo requer que apreendamos no movimento da investigação da pesquisa a historicidade do nosso objeto.

[...] o princípio da historicidade é considerado como categoria por dar condições ao pesquisador de investigar a realidade educacional, considerando o movimento histórico-social que a constitui, de modo a distinguir as etapas do seu processo de desenvolvimento (Aguiar; Carvalho; Marques, 2020, p. 30).

Tendo como base a **historicidade**, nosso primeiro movimento é recuperar esse processo histórico. Recuperando essa história, compreendemos ainda que estudá-la requer a clareza de que esta não se dá de forma isolada e desconectada de elementos mais amplos e complexos da sociedade como a política, a economia, a cultura, a sociedade. Enfim, precisamos identificar a maior quantidade de elementos que, diretamente ou indiretamente, explicam como esse fenômeno social foi sendo desenvolvido. Com isso, nosso objetivo é evidenciar o máximo possível de mediações que explicam como a educação de alunos com deficiência foi sendo determinada pela pandemia. Para isso, é importante enfatizarmos como estamos compreendendo a categoria **mediação** na lógica do MHD no movimento de apreensão do nosso objeto.

Pontes (1997) explica que a mediação tanto se manifesta como uma categoria que constitui o ser social no sentido ontológico, como também se constitui num constructo que a razão produz de forma lógica para a possibilidade de apreensão do movimento do objeto em estudo. Nesse sentido, é uma categoria fundamental para a apropriação das múltiplas determinações que constituem os impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência.

Em síntese, analisar a educação escolar de pessoas com deficiência durante a pandemia tendo o MHD como método de pesquisa significa buscar o máximo de conexões que expliquem como essa se constituiu. Tal constituição se dá, por exemplo, em acordo com o processo de ensino e aprendizagem, as relações entre professores e alunos, as condições de ensinar de professores, as condições de aprender dos alunos, os processos avaliativos, as necessidades de professores e alunos durante a pandemia, as motivações, os desafios, as dificuldades, o apoio institucional recebido das escolas, o apoio institucional advindo das secretarias de educação do estado, a relação com os familiares destes alunos. Enfim, é preciso analisar a realidade tendo por base os nexos e relações causais, em movimento, tendo em vista a realidade como totalidade. Esse é o caminho que nos leva da aparência à essência do fenômeno, do empírico para o concreto. Não podemos esquecer ainda que ao adotar o MHD como teoria e método de investigação assumimos o compromisso de evidenciar as contradições que movimentam esse processo. Sobre isso, Politzer (1970) explica:

[...] a dialética parte do ponto de vista de que os objetos e os fenômenos da natureza supõem contradições internas, porque todos têm um lado negativo e um lado positivo, um passado e um futuro; todos têm elementos que desaparecem e elementos que se desenvolvem; a luta desses contrários, a luta entre o velho e o novo, entre o que morre e o que nasce, entre o que perece e o que evolui, é o conteúdo interno do processo de desenvolvimento, da conversão das mudanças quantitativas, em mudanças qualitativas. [Stalin, II, p. 7] (Politzer, 1970, p. 70-71).

Dialogando com a citação acima, entendemos que as **contradições** que movimentam o processo de um dado fenômeno se evidencia através das forças contrárias que impedem a transformação da realidade. E como identificar essas contradições em nossa pesquisa? Fazemos isso quando evidenciamos, por exemplo, tudo aquilo que pode colaborar para que a educação de alunos com deficiência cumpra sua finalidade mesmo em meio a uma pandemia, e ao mesmo tempo, todas as forças que concorrem para impedir que isso aconteça. Adotamos esse caminho por entendermos que o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência foi bastante impactado pela realidade pandêmica, e que os professores enfrentaram muitos desafios em desenvolver atividades com os estudantes.

Reiteramos que esse projeto está vinculado a um projeto maior, financiado pela CAPES “Edital de Seleção Emergencial IV CAPES – Impactos da pandemia N° 12/2021”, denominado “Os impactos da pandemia na Educação Básica”. Nessa direção, a opção pelo MHD como teoria e método de pesquisa nos obriga olhar para essa **singularidade** (nosso objeto) na relação com a **universalidade** (a Educação Básica em nosso país), sem perder de vista as **particularidades** (mediações, por exemplo, a educação ofertada pela Secretaria de Educação do Piauí, SEDUC-PI) que o constituem.

Em outros termos, em nossa pesquisa assumimos o desafio de evidenciar os impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência do Ensino Fundamental. Ao assumirmos tal desafio, entendemos que essa realidade é histórica, portanto, está em movimento e contradição, porque ao mesmo tempo em que existe para garantir a humanização dos alunos, pode gerar processos de desumanização.

Seguimos esclarecendo que, além das categorias historicidade, mediação e contradição do MHD adotadas em nossa investigação como lentes que nos permitem avançar da aparência à essência do fenômeno investigado, nos orientamos também pela Psicologia Histórico-Cultural, especialmente pelos princípios do método genético instrumental idealizado por Vigotski e pelas categorias **significado** e **sentido**, que serão destacados e discutidos na próxima subseção.

4.2 Os princípios do método genético instrumental de Vigotski orientando a pesquisa

Por sua essência, o método instrumental é um método histórico-genético que proporciona a investigação do comportamento do ponto de vista histórico. O comportamento só pode ser entendido como história do comportamento (P. P. Blonski) (Vigotski, 1999, p. 98).

Iniciamos com essa epígrafe de Vigotski (1999) acerca do método histórico-genético para enfatizarmos que a principal defesa da Psicologia Histórico-Cultural é que o indivíduo é um ser social, que se constitui como ser humano nas relações com a realidade social e com os outros indivíduos. É nessa relação não linear, mas dialética, que o indivíduo cria condições para o desenvolvimento de sua consciência.

Isto quer dizer que o subjetivo reflete uma realidade objetiva que existe fora, independentemente da consciência humana; todavia, embora tenha existência independente, é refletida e incorporada pela consciência, tendo como base as relações estabelecidas pelo homem, isto é, a ação humana nesta realidade concreta. As relações reais entre os homens, a forma como se organizam para produzir e reproduzir suas vidas permitem a incorporação desta realidade na subjetividade humana (Tuleski, 2008, p. 110).

De acordo com Tuleski (2008), ao analisar o indivíduo, considerando o desenvolvimento de sua consciência, devemos levar em conta a dialética objetividade e subjetividade. Essa compreensão exige uma análise processual, considerando que o desenvolvimento psíquico humano é histórico. Sendo assim, para compreendermos o processo de escolarização dos estudantes com deficiência no contexto pandêmico, devemos entender como ele se relacionou com a realidade e com os outros indivíduos nesse momento. Para isso, devemos apreender como ele incorporou esta realidade, no sentido de produção de conteúdos que desenvolvam a sua consciência, possibilitando saltos qualitativos e, conseqüentemente, o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Visto isso, Tuleski, Facci e Barroco (2013) defendem uma psicologia crítica para compreender o desenvolvimento humano do indivíduo no movimento histórico e social. Essa psicologia que possui uma base filosófica, portanto, o aqui destacado Materialismo Histórico-dialético que fundamenta a Psicologia Histórico-Cultural.

Dessa forma, considerando que nossa pesquisa é de natureza histórico-crítica, compreendemos que a PHC como uma psicologia crítica, possui o valor heurístico no sentido de contribuir para que possamos entender o indivíduo na relação com o social. Assim, apreender o movimento nessa relação indivíduo e sociedade e as condições objetivas postas nesse processo. Nessa compreensão, entendemos que apreender como o fenômeno se apresenta na realidade desde sua gênese é fundamental, mas ao mesmo tempo é um desafio. Nesse sentido, buscamos em Vigotski (2007) o caminho metodológico de analisar esse fenômeno em movimento de constituição e mudança, por meio do método instrumental.

Frente a esse desafio, os processos educacionais por nós analisados, por meio das significações produzidas pelos colaboradores das pesquisas, só poderão ser efetivamente apreendidos quando analisados no movimento histórico que os constitui. Seguindo a lógica dialética, Vigotski, ao discutir a necessidade de um método em Psicologia para analisar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, preconiza a necessidade de se apreender a gênese social constitutiva do individual (Aguar; Carvalho; Marques, 2020, p. 34).

Considerando esse destaque das autoras, sobretudo ao situarmos esse entendimento frente aos desafios presentes na realidade educacional, em especial na realidade de estudantes com deficiência, marcados pelos impactos da pandemia, levando em conta as significações dos professores nesse processo, os princípios elaborados por Vigotski são fundamentais, sendo eles: 1) Analisar processos e não objetos; 2) Explicação versus descrição; 3) O problema do “comportamento fossilizado”. A seguir, explicaremos cada um trazendo para reflexão nosso objeto aqui em estudo para análise.

“**Analisar processos e não objetos**”, segundo Vigotski (2007), significa que no processo de investigação devemos compreendê-los em seu movimento histórico, não como estáveis e fixos, mas como processos que mudam, se transformam. Nesse sentido, a investigação acerca das significações produzidas por professores sobre os impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental, envolve analisar como professores e alunos vivenciaram esse processo, que condições tiveram para vivenciar esse processo, os desafios, os obstáculos, os acertos, os prejuízos, as inquietações, os ganhos, as perdas, enfim, os limites e as possibilidades que tiveram para vivenciar a educação escolar em tempos pandêmicos.

No segundo princípio, que corresponde à “**Explicação versus descrição**”, Vigotski nos ensina que na pesquisa “a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno” (Vigotski, 2007, p. 64). Com esse princípio, compreendemos que apenas a mera identificação e descrição dos impactos da pandemia no processo de escolarização dos estudantes com deficiência no Ensino Fundamental não é suficiente para explicar esse fenômeno.

Em outras palavras, a mera descrição nos oferece condições de entender o presente fenômeno apenas na sua aparência, como a falta de internet, a falta de equipamentos, a falta de conhecimento para o uso dos equipamentos no ensino remoto, entre outros. Essas intercorrências são visíveis, mas não explicam como se deu a relação de estudantes e professores com tais situações, não esclarece como vivenciaram tais processos. Precisamos sair da descrição e enveredar pelo caminho da explicação. A descrição é apenas o primeiro passo nesse processo, mas, não pode ser o único. Para que consigamos ter acesso a raiz do problema,

ou seja, ao que está “camuflado”, precisamos apreender os “[...] inúmeros nexos e mediações que o constituem como um todo complexo” (Aguiar; Carvalho; Marques, 2020, p. 26).

Com relação ao problema do “**comportamento fossilizado**”, esse terceiro princípio ensina como fazer “análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento que determina a estrutura” (Vigotski, 2007, p. 69). Sobre esse princípio, entendemos que para compreendermos o estado atual do nosso objeto que está sendo investigado, temos que analisar a sua gênese e entender todo o movimento social e histórico que desencadeou a sua condição atual. Visto isso, constatamos que a produção do estado da arte que realizamos nos ajudou a entender esse processo.

Por fim, tomando por base tais princípios temos condições de entender como professores e alunos significam essa realidade, isto é, produzem seus modos de sentir, pensar e agir na vivência dessa realidade. Pensando na apreensão desse processo em sua totalidade é que destacamos a discussão da próxima subseção, a qual discutimos sobre o valor heurístico dos sentidos e significados como mediador da compreensão da atividade docente com estudantes com deficiência na pandemia.

4.3 As categorias significado e sentido mediando a compreensão sobre a escolarização de estudantes com deficiência na pandemia

O sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (Vigotski, 2001, p. 465, grifos nosso).

Iniciamos com essa epígrafe para destacarmos a nossa compreensão acerca dos sentidos e significados na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), categorias fundamentais em nossa investigação, uma vez que é por meio dos significados e sentidos produzidos pelos professores que chegaremos a conhecer em quais condições concretas os docentes vivenciaram à docência durante a pandemia e os impactos disso no processo de escolarização de alunos com deficiência. Assim, a presente subseção explica como as categorias sentido e significado ajudam na compreensão acerca da atividade docente no processo de escolarização de estudantes com deficiência no contexto pandêmico e pós-pandêmico.

Estudar um fenômeno pela apreensão dos significados e sentidos implica conhecer a consciência que se tem acerca de algo, ou seja, como ela se produziu na relação com a realidade

objetiva. Partindo dessa assertiva, nosso interesse nessa investigação é ter acesso à aspectos da consciência dos professores, ao modo como eles compreendem tudo que vivenciaram durante o Ensino Remoto Emergencial. A compreensão dessa relação perpassa pela consideração de que nossa relação com os objetos e a realidade objetiva não é linear, mas mediada pelo modo como a realidade objetiva nos afeta. Ao sermos afetados pela realidade, produzimos não só ideias, conceitos, generalizações (significados), mas, sobretudo, produzimos relação de sentido, afetos (Marques, 2020). São esses conteúdos da nossa consciência que, segundo Vigotski (2007), revelam nossa compreensão de mundo, nosso modo de ser, isto é, de pensar, de sentir e de agir, que nos mobilizam e nos colocam em atividade.

Isso significa dizer que ao buscarmos investigar as significações dos professores acerca dos impactos da pandemia e o processo de escolarização de alunos com deficiência durante a pandemia, buscamos encontrar as motivações, as expectativas, os desafios, as conquistas, os afetos, as necessidades, as frustrações, além de outros nexos analisados na empiria com base nos núcleos de significação que serão discutidos adiante, ou seja, tudo aquilo que é expresso na palavra revela a dialética objetividade e subjetividade. É através dessa unidade dialética expressa na relação entre pensamento e palavra que conseguiremos apreender a totalidade das significações produzidas pelos professores.

Isso é possível porque no desenvolvimento da atividade docente o professor produz vários sentidos acerca do significado desse processo com os estudantes com deficiência no contexto pandêmico. É com base nisso que Vigotski (2001) afirma que os sentidos produzidos pelos indivíduos acerca da realidade que o circundam são fluídos, dinâmicos, sendo mais amplos que o significado, tendo em vista que os sentidos envolvem o aspecto emocional, a experiência vivida pelo professor na relação com a realidade, estando, pois, ligados ao campo da subjetividade. Assim, Vigotski (2001) nos ajuda a entender que os significados da realidade objetiva representam apenas uma pedra no edifício dos sentidos constituídos pelo professor nesse processo, por isso não conseguimos apreender a sua consciência na comunicação imediata, mas mediada pelas significações produzidas acerca dessa realidade.

Acontece que a comunicação imediata entre consciências não é impossível só fisicamente, mas também psicologicamente. Isto só pode ser atingido por via indireta, por via mediata. Essa via é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado media o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado. Resta-nos, por último, dar o último passo conclusivo na nossa análise dos planos interiores do pensamento verbal. O pensamento ainda não é a última instância em todo esse processo. O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que

o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último *porquê* na análise do pensamento. [...] A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva (Vigotski, 2001, p. 479-480).

Isso porque, como destaca Vigotski (2001), o nosso pensamento é mais amplo que a palavra, e nesse processo ele passa por vários estágios até chegar no pensamento verbalizado. É por isso que não podemos compreender a relação pensamento e linguagem como processo natural, mas como produtos das transformações históricas e sociais. Transformações essas que somente são possíveis na relação do indivíduo com o social por meio da atividade, pois é nessa relação dialética que o indivíduo produz conteúdo na sua consciência. Nessa direção, compreendemos que sentidos e significados constituídos na atividade docente somente têm sentido no contexto da atividade realizada, nesse caso particular, no contexto de pandemia e pós-pandemia com estudantes com deficiência.

Assim, para apreendermos as significações produzidas pelos professores participantes sobre os impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência realizamos uma pesquisa empírica, conforme descrita a seguir.

4.4 Escolhas metodológicas na realização da pesquisa de campo

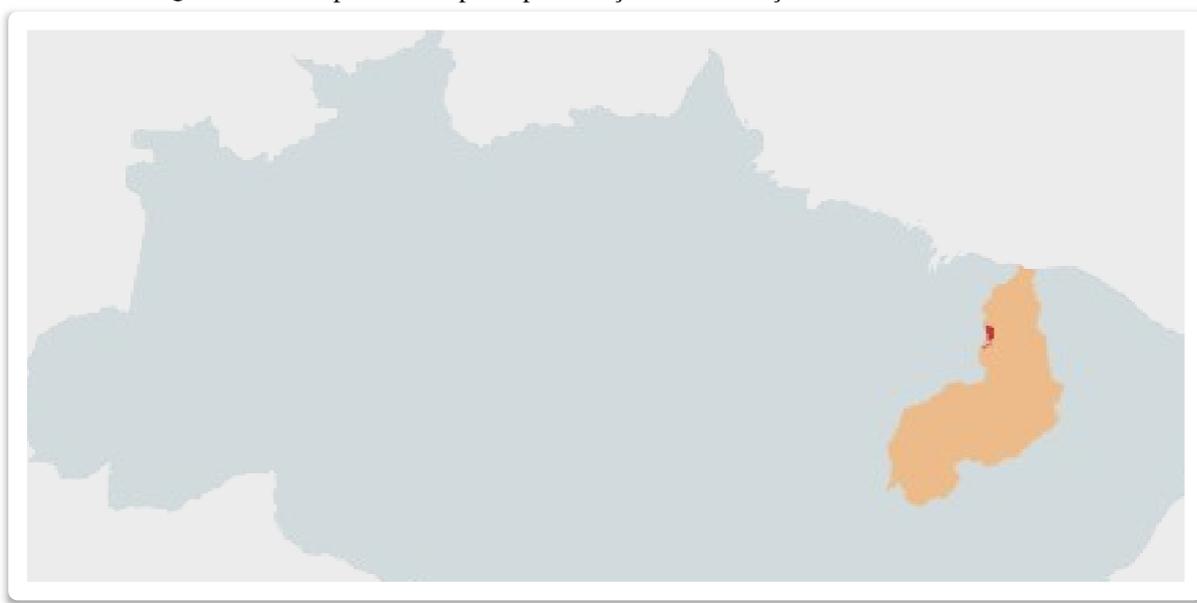
Nesta subseção apresentamos as escolhas metodológicas na realização da pesquisa de campo, fundamentais no processo de produção dos dados. Assim, essa subseção está organizada da seguinte forma: primeiramente discutimos acerca do contexto de pesquisa. Em seguida apresentamos os participantes, dando destaque ao perfil deles. Depois discutimos acerca dos instrumentos escolhidos para produção dos dados e após essa discussão, apresentamos a proposta metodológica de análise de dados.

4.4.1 Contexto da pesquisa

Com o objetivo de apreendermos a materialidade dos impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental, é preciso compreendermos como ela se evidencia no tempo e no espaço escolar. Pois, como destaca Anafasiev (1968, p. 75), “o espaço e o tempo são as formas universais de existência da matéria”. Assim, entendemos que o processo de escolarização dos estudantes com deficiência

de Ensino Fundamental se objetiva em um determinado espaço que são em instituições da Educação Básica, aqui se tratando de instituição pública, da rede estadual ou municipal. No caso dessa investigação, é uma instituição pública estadual do Piauí, localizada em Teresina, no Piauí. Com isso, apresentamos na Quadro 2 a localização da cidade no mapa do Piauí.

Quadro 2 – Mapa do Piauí para apresentação da localização da cidade de Teresina



Fonte: Autoria própria no mapchart.net. Observação: a “marca” vermelha presente no mapa do Piauí indica onde está localizada a cidade de Teresina.

Como podemos observar, Teresina está localizada no norte do estado do Piauí, um estado situado na região Nordeste. Segundo o IBGE (2022)¹⁰ a capital piauiense possui 866.300 habitantes. Além disso o Instituto fornece os seguintes indicadores que caracterizam a cidade e que também podem nos ajudar na análise acerca das informações que caracterizam a instituição lócus da pesquisa de campo: a cidade possui um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,751, segundo dados de 2010, o salário mínimo mensal dos trabalhadores formais é de 2,6 salários mínimos, sendo 33,22% da população empregada, deixando Teresina na posição 5570º em relação a outros municípios brasileiros.

Com relação a educação na cidade, os indicadores registraram que a taxa de escolarização dos alunos entre 6 e 14 anos é de 97,8%, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública é 6,2, enquanto dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública é de 6,2 (IBGE, 2022). Os indicadores revelaram também 107.509 matrículas no Ensino Fundamental e a quantia de

¹⁰ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

5.268 docentes no Ensino Fundamental. Consideramos esses dados relevantes para:

[...] depreendermos também a relevância de o pesquisador e de o pesquisado compreenderem as particularidades do contexto sócio-histórico no qual desenvolvemos nossas práticas educativas, pois somente assim podemos avançar na investigação dos nexos e das relações que constituem a realidade educacional que vivenciamos (Carvalho; Marques; Teixeira, 2020, p. 47).

No entanto, Carvalho, Marques e Teixeira (2020) nos ajudam a entender também que, ao refletir sobre o contexto sócio-histórico em que nossa pesquisa está situada, é importante analisarmos criticamente os números expostos pelo IDEB. Aparentemente as escolas de Teresina possuem um bom indicador de escolarização para os estudantes de rede pública, inclusive no contexto pandêmico quando ressalta, por exemplo, que nos anos finais do Ensino Fundamental, o IDEB da rede pública é de 6,2. Achamos relevante a exposição desses dados, pois a instituição lócus da nossa pesquisa está localizada na cidade e que, portanto, incluída nesses indicadores. Além disso, entendemos que um bom indicador não é garantia de educação humanizadora. Nesse sentido, a avaliação da qualidade do desenvolvimento do estudante não está expressa em números e são essas qualidades que serão analisadas.

No caso dessa investigação, realizamos a pesquisa em uma instituição pública estadual, localizada em Teresina, no Piauí. É importante destacarmos que a escola está localizada em uma área nobre da cidade, mas que, apesar disso, os estudantes vinculados à instituição são oriundos da região periférica da cidade, sendo a maioria de famílias em situação de vulnerabilidade.

A escolha da escola se deu pela facilidade de seu acesso, no sentido do acolhimento da comunidade escolar, além de atender os critérios da nossa pesquisa, que serão elencados na próxima subseção. Antes de iniciarmos a nossa pesquisa de campo, o nosso primeiro contato foi com a diretora ao realizar uma entrevista para o atendimento da necessidade de uma das etapas do projeto da CAPES, ao qual nossa pesquisa está vinculada. Com isso, aproveitamos a oportunidade e apresentamos a proposta do nosso estudo, que despertou interesse na diretora da escola.

Assim, a instituição lócus da pesquisa é de tempo integral e atende estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio. Por ser uma escola de tempo integral, entendemos que esta possui especificidades em relação às demais escolas, que não se configuram dessa forma. Nessa direção, fundamentados na perspectiva histórico-crítica, tendo como base o Materialismo Histórico-Dialético, destacamos a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica acerca da “educação integral”:

A Pedagogia Histórico-Crítica compreende o conceito de ‘educação integral’ como aquele que fornece cada sujeito os elementos necessários à formação de uma segunda natureza. Essa segunda natureza é constituída pelas ideias, conceitos, valores, conhecimentos, atitudes, etc. Ou seja, o conjunto dos elementos da segunda natureza é o que formará a própria humanidade. [...]A PHC busca considerar o desenvolvimento humano na sua integralidade. Não só tem o objetivo de formar integralmente o ser humano em seus vários aspectos, como também entende que esses vários elementos se integram numa totalidade. Além disso, compreende-se que a educação integral, na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica está comprometida com a relação do movimento real e com as transformações sociais, a fim de romper com as desigualdades sociais. Essas desigualdades sociais, na realidade, são o reflexo da determinação das condições materiais que, por sua vez, condicionam a existência humana. Portanto, entende-se que somente uma educação integral que consiga desalienar os sujeitos, bem como instrumentalizá-los, pode conferir ao educando condições de intervenção em sua realidade concreta (Lima; Colares, 2023, p. 8).

Expostos os comentários de Lima e Colares (2023), podemos depreender que a educação integral deve favorecer o processo de humanização dos indivíduos, portanto, a escola deve estar em consonância com essa integração. Quando damos ênfase à educação integral, consideramos uma educação que ofereça condições de desenvolver os indivíduos em todas as suas dimensões. Mas por que estamos dando destaque a educação integral? Porque a instituição lócus da pesquisa possui esse viés, e o processo de escolarização dos estudantes, sobretudo dos estudantes com deficiência da instituição é determinado por esse ideário de educação escolar.

Segundo o portal de notícias da SEDUC-PI (2015), a instituição passou a ofertar o ensino integral no ano de 2009, quando não possuía uma estrutura adequada para a nova forma de ensino, necessitando de uma reforma e ampliação da estrutura para o atendimento das necessidades de uma escola de tempo integral.

Isso nos leva a pensar que as condições objetivas (materiais e dos recursos humanos) determinam a qualidade do processo de escolarização dos estudantes. No caso da instituição campo da pesquisa, verificamos que em relação a sua estrutura física esta possui os seguintes elementos: 10 salas de aula, 01 sala de recursos, 01 refeitório, 01 cozinha, 01 secretaria, 01 biblioteca, 01 laboratório de informática, 01 laboratório de Ciências, Sala de professores, 01 sala de direção, 01 sala de Coordenação Pedagógica, 01 sala de orientação educacional, 04 banheiros para os alunos, sendo 02 femininos e 02 masculinos, além de 02 banheiros para uso de professores e funcionários e 01 pátio.

Trazemos esses dados acerca da estrutura física da escola, pois consideramos importante para pensar a Educação Inclusiva na escola, sobretudo quando se trata de escola da modalidade de tempo integral. Isso porque a escolarização de pessoas com deficiência passou

a ter essa rotina de tempo integral, conforme as leis e normas estabelecidas no sistema de educação brasileira. Assim, acerca da escolarização de estudantes com deficiência no ensino regular, é feito o seguinte destaque:

Garantir Educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas (Brasil, 2014, p. 60-61).

No entanto, é algo que temos que considerar nessa pesquisa, tendo em vista alguns dados enfatizados por Leite e Silva (2018), que questionam essa modalidade como favorecimento para as possibilidades de socialização do conhecimento historicamente acumulado. Destacamos essa informação, pois, ao analisar os dados acerca dos impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência, é importante lembrar que tal escolarização está sendo determinada por um sistema que impõe algumas condições que podem viabilizar ou não o processo de humanização dos estudantes, principalmente quando pensamos nas condições impostas pela pandemia.

Atualmente, a escola tem matriculados estudantes com os seguintes diagnósticos: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção (TDAH), Transtorno Opositor Desafiador (TOD), Distúrbio do Processamento de Interpretação do Som (DPAC) e Deficiência Intelectual (DI). Além dessas especificações do público-alvo da escola, devemos considerar os estudantes que não possuem diagnóstico fechado.

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida visa contribuir para o alcance do objetivo geral também desse projeto, no sentido de investigar os impactos da pandemia no processo de escolarização dos estudantes com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e a relação com a formação humana, contribuindo para a investigação de práticas educativas humanizadoras no contexto escolar. Ressaltamos ainda que a pesquisa passou pela aprovação do comitê de ética e teve sua aprovação pelo parecer número 6.173.237, conforme **anexo B**. Com isso, apresentamos a seguir os participantes da pesquisa.

4.4.2 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são professores da rede pública que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Como critérios de seleção para a participação na nossa pesquisa, elencamos os seguintes:

1. Estarem atuando no Ensino Fundamental com estudantes com deficiência;
2. Ter atuado no contexto da pandemia, em especial no Ensino Remoto Emergencial com estudantes que possuem deficiência;
3. Demonstrar interesse em participar voluntariamente da pesquisa.

Nessa direção, apresentamos no Quadro 3 os participantes da pesquisa. Assim seguem informações no que se refere ao perfil dos professores:

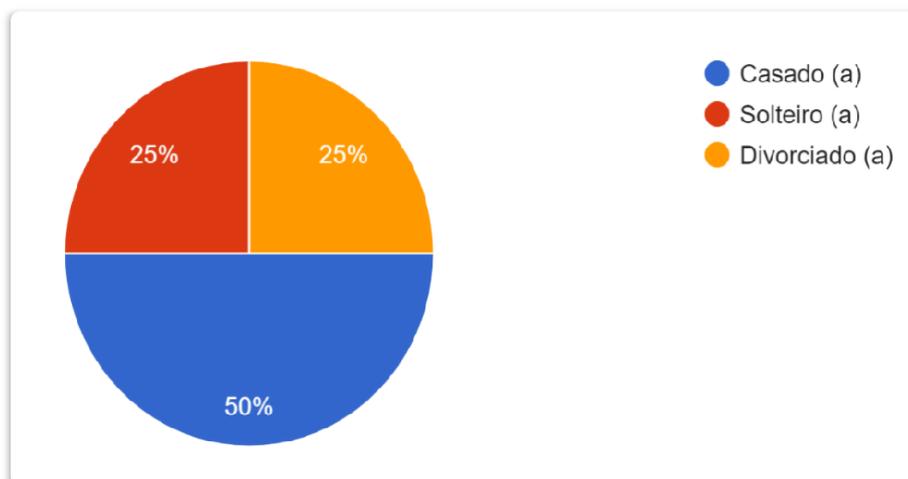
Quadro 3 – Perfil dos professores

Codinome	Gênero	Formação Inicial
Alfa	Feminino	Licenciatura em Letras
Beto	Masculino	Licenciatura em Matemática
Eli	Feminino	Licenciatura em Educação Física

Fonte: Autoria própria via *Google Forms* (2023).

Como podemos observar no Quadro 3, cada professor participante escolheu um codinome (nome fictício) a ser mencionado neste relatório de pesquisa. Essa medida foi tomada tendo como justificativa proteger a verdadeira identidade dos participantes, a fim de assegurar proteção e direito dos participantes, condizendo com a resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510/2016. Além dessas informações, achamos importante trazer outras informações acerca do perfil desses participantes¹¹, que serão destacadas a seguir:

Gráfico 3 – Estado Civil



Fonte: Gráfico elaborado automaticamente pelo aplicativo *Google Forms* (2023).

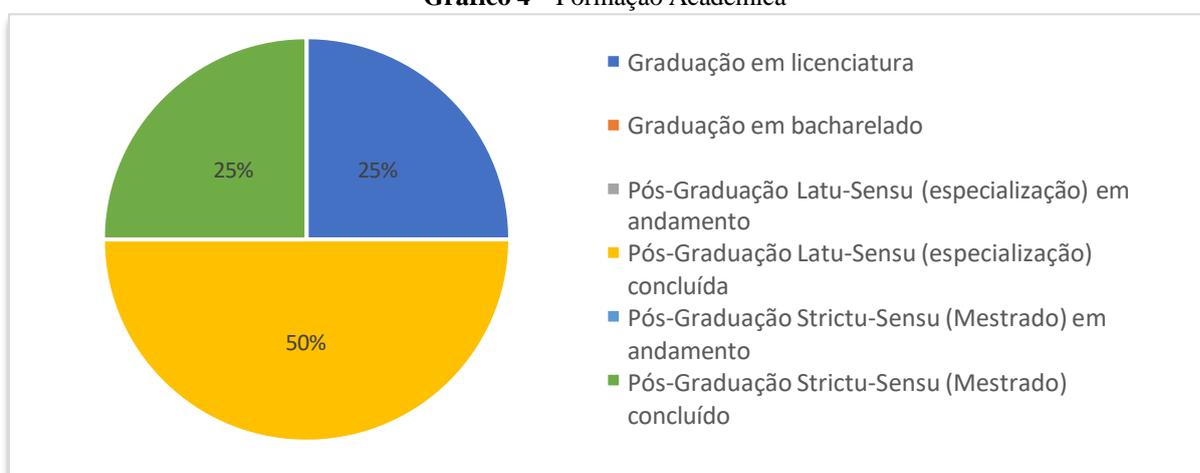
¹¹ Nos gráficos que apresentam o perfil dos professores participantes também constam os dados da professora de AEE, que nos colocou em contato com os três professores do ensino regular. Os dados da professora nos gráficos se justificam pelo fato de que a proposta a princípio era trazer seus dados para análise na entrevista narrativa juntamente com os demais professores. No entanto, no movimento da pesquisa, entendemos que fugiríamos um pouco da proposta que é a análise das significações dos professores que atuam com os estudantes no ensino regular.

No que consta ao estado civil dos participantes da pesquisa, podemos observar nos dados contidos no Gráfico 3 que a maioria dos professores são casados, tendo em vista que 50% deles responderam que possui uma vida matrimonial, 25% estão solteiros e outros 25% dos dados presentes no gráfico correspondem aos professores que responderam que são divorciados(as). Assim, podemos depreender que os professores tiveram o desafio também de conciliar sua vida profissional com a vida conjugal, considerando que nesse contexto essas duas dimensões da vida deles não estavam afastadas uma da outra, e ainda a condição de isolamento social.

Acrescentamos que esses dados se tornam bem mais delicados quando aliamos ele aos dados do Gráfico 2 que diz respeito ao sexo dos professores, no sentido de tais dados revelarem que a maioria são mulheres. Isso porque se a sobrecarga dos professores do sexo masculino se intensificou, o das mulheres mais que dobrou, devido a tantas demandas a quais elas são impostas na vida social.

Esse destaque vai ao encontro dos dados encontrados na pesquisa de Marques (2022), ao avaliar os desafios e impactos vivenciados por professores na Educação Infantil e entendemos que refletiu na vida dos professores também que atuam no Ensino Fundamental. Os dados da autora revelaram que na pandemia os finais de semana eram reservados para dar conta das atividades a serem desenvolvidas nas aulas posteriores, nos levando a perguntar: como fica a relação dos professores com a família? Entendemos que essa questão impactou na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, em especial ao se tratar dos estudantes com deficiência.

Gráfico 4 – Formação Acadêmica



Fonte: Gráfico elaborado pela autora em consonância com os dados coletados pelo *Google Forms* (2023).

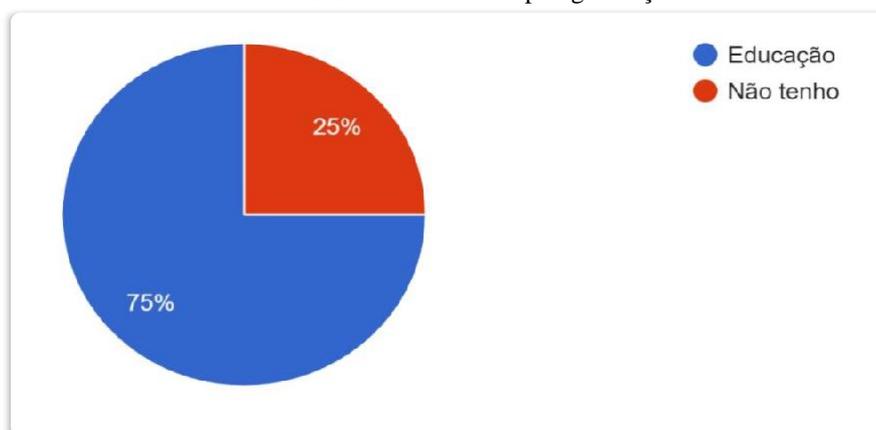
Quando questionados sobre a formação acadêmica, a maioria dos professores, o que corresponde a 50% dos participantes da pesquisa, responderam que possuem a Pós-Graduação *Latu-Sensu* (especialização) concluída, seguido de 25% que se refere a Pós-Graduação *Strictu-Sensu* no nível de mestrado concluído e os outros 25% com apenas a graduação. Enfatizamos que esses dados são relevantes para a nossa análise do objeto porque eles evidenciam o preparo docente em lidar com as condições adversas que a pandemia trouxe, sobretudo com estudantes com deficiência.

Isso nos leva a refletir a formação continuada dos professores para atuarem na educação inclusiva. Com relação a essa formação continuada, Pereira e Bernardes (2021) trazem dados pertinentes para essa reflexão, visto que a formação continuada de professores vem das necessidades que são demandadas com as transformações históricas e sociais da realidade.

Reconhecendo-se os limites e possibilidades das ações e operações na atividade formativa, é possível defender que, para a reelaboração de práticas pelos professores de Educação Básica participantes em processos formativos, visando ensinar a todos os estudantes, há que se instaurar o movimento de constituição do pensamento teórico nas práticas e a sua objetivação, superando o pragmatismo reflexivo e aproximando-se da *práxis* que transforma as ações e os sujeitos do processo. A síntese desse processo objetiva-se na *atividade formativa* que integra, como unidade complexa, conhecimento teórico-práticos (Pereira; Bernardes, 2021, p. 185-186, grifos das autoras).

Dialogando com as autoras, entendemos que além de o professor ter uma formação continuada que dê condições para que ele desenvolva práticas educativas com os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, é importante que tais processos tenha como perspectiva a *práxis*. Quer dizer, que sua prática tenha uma base teórica epistemológica que der sustentação para sua prática de forma articuladas.

Gráfico 5 – Área de pós-graduação



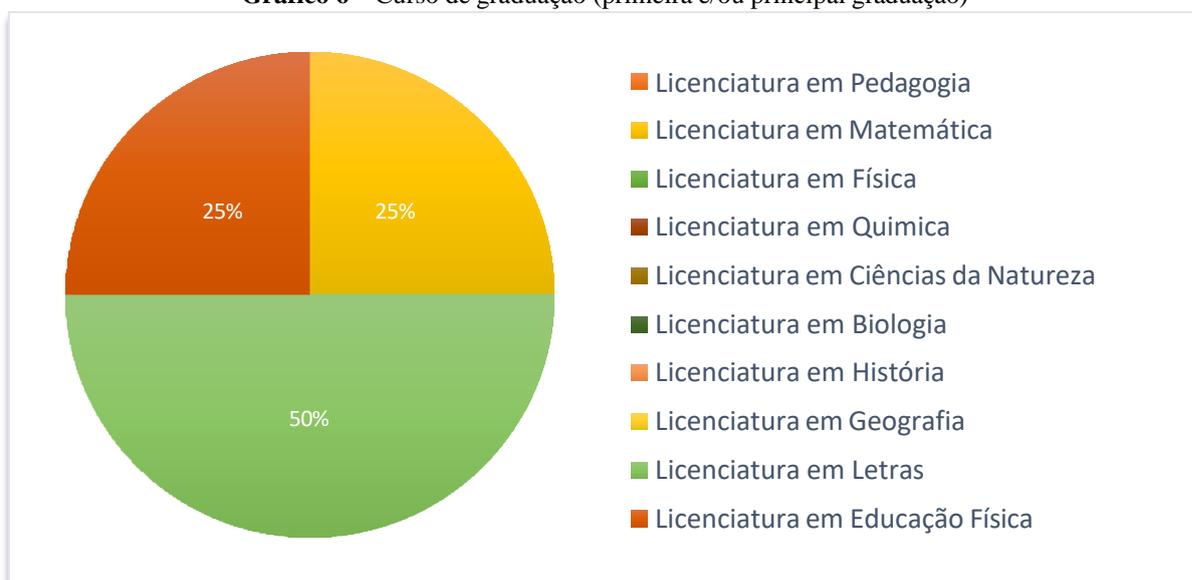
Fonte: Gráfico elaborado automaticamente pelo aplicativo *Google Forms* (2023).

No Gráfico 5, pudemos evidenciar que 75% dos professores destacaram ter uma pós-graduação, sendo ela em nível *Latu-Sensu* que se refere às especializações, como em nível *Strictu-Sensu*, que correspondente à formação no Mestrado. O que nos leva a analisar outro dado: se essa especialização é na área da educação. Como podemos observar no Gráfico 5, os dados apontam que 75% dos professores responderam que a sua pós-graduação é na área da educação.

Mas por que consideramos esse dado relevante para a análise do objeto? Porque entendemos que a formação na área da educação para os professores licenciados é de extrema importância. Essa importância é dada tendo em vista entendermos que concomitantemente “[...] os professores participantes em formação, dialeticamente, também transformam suas práticas pedagógicas, visando a organização e reorganização de ações pedagógicas adequadas para a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos” (Pereira; Bernardes, 2021, p. 184).

Essa ênfase na formação dos professores é relevante, em especial na sua atuação no contexto pandêmico, considerando ter sido um período a qual as necessidades formativas foram acentuadas, sobretudo no processo de escolarização de estudantes com deficiência. Pois como destaca Oliveira (2020), os docentes no contexto pandêmico se viam em um cenário de inúmeros impasses, tendo como predominância a pouca ou insuficiente formação para lidar com as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, compreendemos que a formação contínua na área da educação contribui para pensar em estratégias que visem superar as dificuldades enfrentadas na realidade pandêmica e pós-pandêmica.

Gráfico 6 – Curso de graduação (primeira e/ou principal graduação)



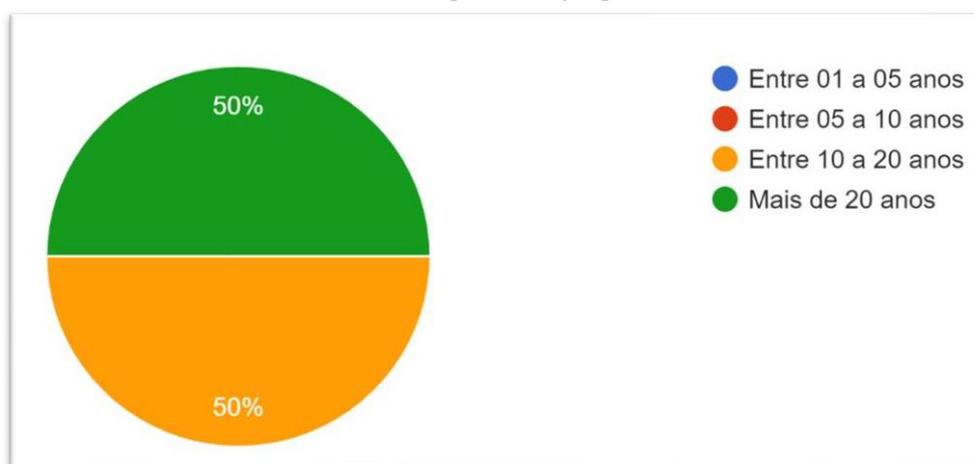
Fonte: Gráfico elaborado pela autora em consonância com os dados coletados pelo *Google Forms* (2023).

Ao serem questionados sobre o curso de graduação, dando ênfase à primeira e/ou principal licenciatura, 50% dos professores responderam serem licenciados em Letras, enquanto 25% responderam serem licenciados em Matemática e os outros 25% licenciados em Educação Física. Com base nesses dados, constatamos que todos possuem formação pedagógica para atuar na docência, sobretudo no processo de escolarização de estudantes com deficiência. Entretanto, é preciso refletir sobre a qualidade dessa formação.

Gatti (2014), ao realizar pesquisas acerca da formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas para atuar na Educação Básica, destaca que esse cenário em geral não é muito empolgante. A autora destaca que “há um acúmulo de impasses e problemas historicamente acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado” (Gatti, 2014, p. 36). Fazemos esse destaque para ressaltar que a qualidade da formação inicial dos professores em cursos de licenciatura para atuar na Educação Básica é um fator imprescindível para a qualidade do processo de escolarização dos estudantes, em especial se tratando da realidade de estudantes de escola pública.

A formação inicial de um profissional, além da formação acadêmica, “requer uma permanente mobilização de saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho”. Tal como é comumente pensada, a formação inicial não inclui referências às experiências do exercício profissional e dos sujeitos, quando sua função seria exatamente a de orientar a aquisição de experiência desejável (Gatti, 2014, p. 39, grifo da autora).

Esse destaque de Gatti (2014) nos ajuda a entender que a formação inicial do professor deve estar em consonância com um movimento constante que ofereça condições para subsidiar as novas necessidades que vão surgindo no contexto de atuação profissional, em diálogo com a realidade social. O que nos leva a questionar: será que a formação inicial dos cursos de licenciatura está contemplando em seus currículos subsídios que orientem o professor na atuação com estudantes com deficiência? Quando fazemos esse questionamento, ressaltamos que essa formação deve estar em consonância com uma perspectiva de formação humana, de emancipação, como bem destaca Saviani (2015) ao fazer destaque ao papel da educação escolar. Damos ênfase a essa questão acerca da formação inicial dos professores, reconhecendo que eles devem ter uma base de conhecimentos na sua formação que dê condições para atuar com os estudantes com deficiência no ensino regular.

Gráfico 7 – Tempo de atuação profissional

Fonte: Gráfico elaborado automaticamente pelo aplicativo *Google Forms* (2023).

Sobre o tempo de atuação profissional, o Gráfico 7 demonstra que todos os professores já possuem uma carreira com uma longa experiência no que diz respeito ao tempo de atuação. Isso é evidenciado no gráfico quando 50% dos professores possuem um tempo de atuação entre 10 anos e 20 anos e os outros 50% uma atuação de mais de 20 anos.

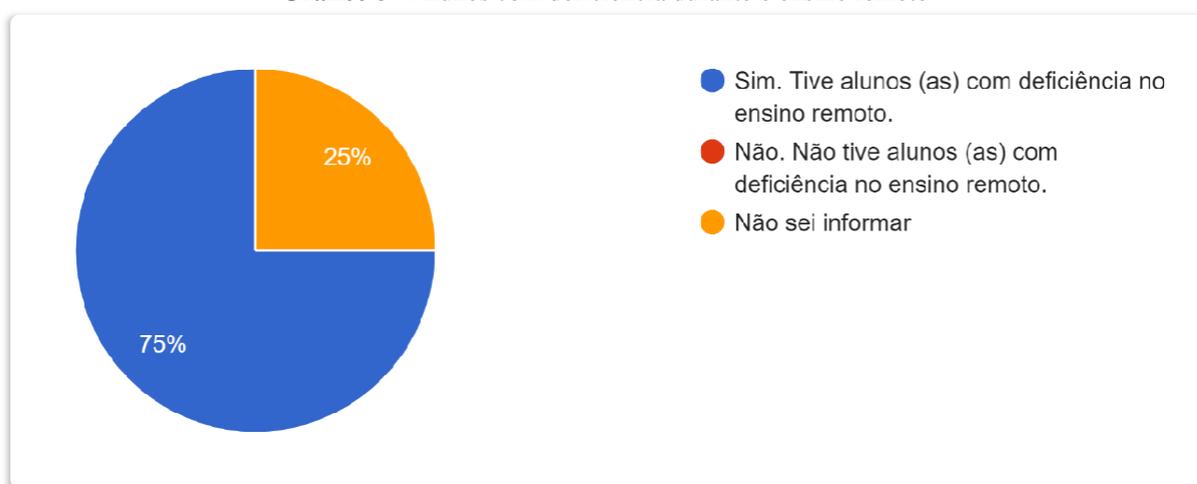
Esse dado aparentemente tende a mostrar que os professores têm uma carreira consolidada, valorizada e uma maior facilidade para lidar com os desafios evidenciados no contexto escolar, em especial no processo de escolarização de estudantes com deficiência na pandemia e pós-pandemia. No entanto, quando nos aproximamos na raiz dessa questão, o cenário não é simples assim e não é um fator determinante para a qualidade desse profissional. Segundo Oliveira (2020), estudos acerca do tema da profissionalização docente em diferentes contextos na educação brasileira vêm se tornando constantes, inclusive acerca dos problemas advindos, que afetam negativamente a identidade do profissional docente e sua valorização no Brasil.

A remuneração pode ser considerada a mais imediata das dimensões da valorização docente, pois é ela que de fato expressa o valor do trabalho realizado por esses profissionais. A remuneração docente no Brasil tem sido um problema que afeta diretamente a valorização profissional dos docentes. Entretanto, a carreira e as condições de trabalho também têm sido objeto de crítica por parte dos que defendem uma educação pública de qualidade (Oliveira, 2020, p. 32).

Entendemos através desses dados, que o tempo de profissão não é determinante para que o profissional, aqui no caso o professor, esteja com sua carreira consolidada. Isso significa dizer que essa questão perpassa pelas condições objetivas da realidade, tendo em vista também todo o movimento histórico em que está situada a profissão e como ela é compreendida na realidade.

Nesse sentido, entendemos que é uma questão que influenciou e continua influenciando sobretudo a qualidade do trabalho docente, em especial na pandemia em que as dificuldades multiplicaram e a valorização continuou escassa. Assim, consideramos que os processos que constituem a carreira desse professor também determinam a relação que ele estabelece com sua profissão e com os estudantes, em especial no contexto da educação inclusiva. São questões diretamente ligadas a como esse professor é afetado por essas questões, podendo ser de forma negativa ou positiva, determinando na forma como ele significa o seu trabalho como professor e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Gráfico 8 – Alunos com deficiência durante o ensino remoto



Fonte: Gráfico elaborado automaticamente pelo aplicativo *Google Forms* (2023).

Com relação à atuação com estudantes com deficiência, 75% dos professores responderam que atuam com estudantes com deficiência. Esse é um dado preocupante, visto que isso reflete também na relação que o professor mantém com seus alunos, o que está relacionado com as vivências. Marques e Carvalho (2019, p. 7), fundamentadas na teoria vigotskiana, destacam que “[...] a vivência pressupõe sempre a objetivação da relação afeto e intelecto na constituição da consciência humana”.

A falta de conhecimento acerca da condição que os alunos possuem para aprender é algo essencial para o desenvolvimento da atividade pedagógica. Sem esse conhecimento, os professores não terão como planejar suas atividades de modo a garantir as mínimas condições de inclusão aos alunos com deficiência. Por isso consideramos preocupante o fato de alguns professores declararem não saberem se possuem ou não alunos com deficiência em sua sala de aula. Sobre isso, Lima (2016) pontua que o não conhecimento acerca dessa realidade torna a docência um desafio ainda maior e que é urgente que a escola crie estratégias que garantam que todos os professores se apropriem deste conhecimento na escola, pois esta é a primeira

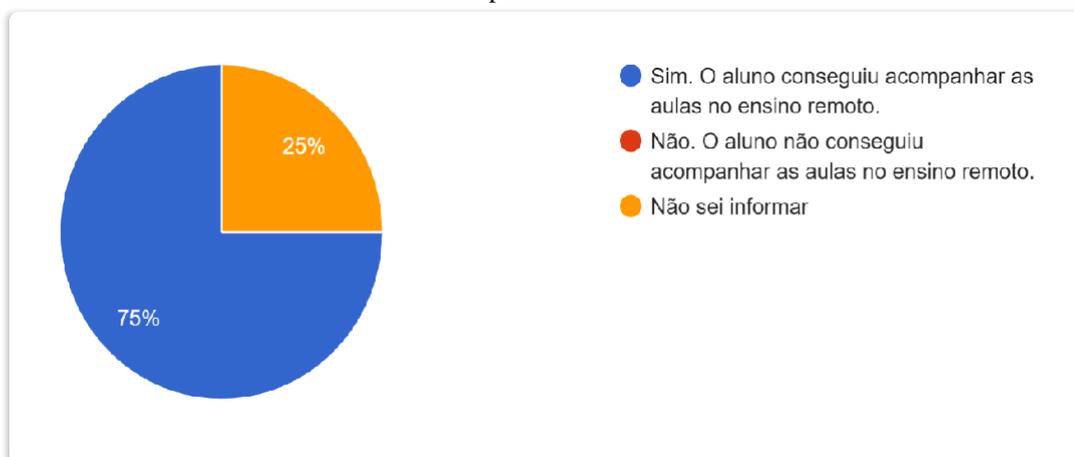
necessidade que precisa ser superada para que se consiga possibilitar a realização da inclusão desses alunos.

Consideramos importantes esses resultados de Lima (2016) para destaque, pois entendemos que é a qualidade do processo de ensino e aprendizagem que possibilita o desenvolvimento dos estudantes, e é fundamental que o professor conheça a realidade dos estudantes, é importante haver uma relação entre professor e aluno. Destacamos essa questão, pois é a qualidade dessa relação entre professor e aluno na prática educativa que constitui uma das determinações do processo de escolarização dos estudantes ser ou não bem-sucedido, como enfatiza Marques (2014), fundamentada na teoria espinozana, ao fazer menção do socioafetivo no processo educativo na realidade da educação escolar.

O processo educativo constitui-se de encontros; por essa razão, carrega em si o potencial de afetar de alegria ou tristeza professores e alunos envolvidos nesses encontros. Na sala de aula, o encontro entre professores e alunos pode ser muito mais complexo do que se imagina, pois esse encontro tanto pode ser marcado por situações de alegria como por situações de tristeza. Isso ocorre com base no dinamismo dos nossos afetos, o que nos confere múltiplas possibilidades de compreender a realidade. Isso significa que esses encontros podem constituir-se em vivências e como tal podem desencadear afetações alegres ou afetações tristes; podem aumentar ou diminuir a potência de agir [...] (Marques, 2014, p. 85).

Essa ideia reforça nossa compreensão de que a qualidade da relação entre professores e alunos é um aspecto subjetivo importante no processo de inclusão de alunos com deficiência. Uma relação que potencializa a produção de afetos positivos colabora com o processo de humanização de alunos e professores, porque os afetos positivos como a alegria, a confiança, a credibilidade, o acolhimento e a autoestima potencializam o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Gráfico 9 – Acompanhamento das aulas pelos alunos com deficiência durante o ensino remoto segundo os professores



Fonte: Gráfico elaborado automaticamente pelo aplicativo *Google Forms* 2023.

Com relação ao acompanhamento das aulas pelos alunos com deficiência durante o ensino remoto, 75% dos professores, o que corresponde a maioria, responderam que os alunos conseguiram acompanhar as aulas no ensino remoto. Já 25% não souberam informar, o que podemos inferir que corresponde aos dados dos professores que responderam não saber se atuaram com estudantes que possuem deficiência.

Podemos constatar através desses dados que a maioria dos professores consideram que o ensino remoto favoreceu a escolarização de estudantes com deficiência. É importante destacarmos que o favorecimento deve estar em consonância com a apropriação dos estudantes aos conhecimentos constituídos historicamente. O que nos leva a questionar, será que realmente os alunos com deficiência conseguiram acompanhar as aulas no ensino remoto a ponto de ter condições de ter uma efetiva escolarização nesse processo que favoreça a sua humanização? Fazemos esse questionamento com o intuito de entendermos que essa análise requer uma investigação na raiz dessa questão. Isso significa dizer que é preciso ter clareza se os estudantes realmente tiveram apropriação dos conhecimentos científicos. Nessa visão, Martins (2013) nos ajuda a entender que nesse processo de apropriação de conhecimentos científicos é que viabiliza o desenvolvimento de saltos qualitativos que possibilita a constituição de novas qualidades humanas, portanto, o favorecimento do processo de humanização dos estudantes.

Gráfico 10 – Suporte diferente pela escola para o atendimento pedagógico para os alunos com deficiência durante o ensino remoto



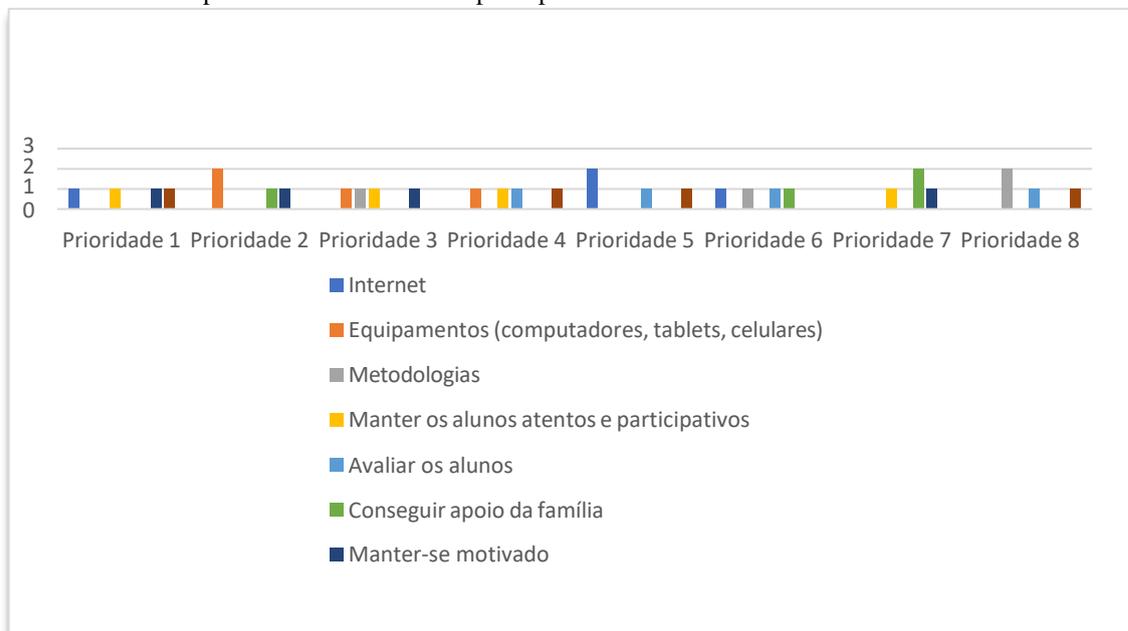
Fonte: Gráfico elaborado automaticamente pelo aplicativo *Google Forms* 2023.

No que consta ao oferecimento de um suporte diferente pela escola para o atendimento pedagógico para os alunos com deficiência no ensino remoto, todos os professores ressaltaram

que tiveram esse suporte. **Isso significa dizer que todos eles consideram que os alunos com deficiência foram amparados pela escola com relação às condições materiais para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem no contexto de ensino remoto.** Com relação ao tipo de suporte, foi elencada por 75% dos professores a doação do chip de celular pela SEDUC-PI e 25% dos professores, considerou que um suporte diferente que a escola ofereceu para os estudantes com deficiência no intuito de favorecer o atendimento pedagógico destes foram as visitas presenciais às casas dos alunos, fornecendo materiais fotocopiados.

Podemos considerar que esses suportes foram suficientes para o favorecimento de uma escolarização efetiva dos estudantes com deficiência? É preciso refletir a respeito, pois como ressalta Saviani e Galvão (2021) acerca das condições do ensino remoto, de forma especial na realidade das escolas públicas de Educação Básica, essa condição de ensino só desnudou ainda mais a precarização da escolarização na Educação Básica, atingindo ainda mais o público-alvo da educação especial, a qual inclui os estudantes com deficiência. Então, essa é uma questão que não podemos constatar de imediato, se tais suportes elencados pelos professores foram suficientes, devido à complexidade desse processo.

Gráfico 11 – Principais desafios enfrentados pelos professores na atividade docente durante o ensino remoto



Fonte: Criado pela autora com as respostas coletadas pelo *Google Forms* (2023).

Como podemos observar no Gráfico 11, os professores estabeleceram prioridades acerca dos desafios enfrentados na atividade docente durante a pandemia. Se estabelecermos uma ordem de predominância por prioridades desses desafios destacados pelos professores, teremos os seguintes resultados, que levaram a diversos desafios tendo em vista às condições

subjetivas e objetivas que implicaram no desenvolvimento da atividade docente durante o ensino remoto.

Com relação aos desafios relacionados às condições subjetivas, podemos observar que a predominância se deu no professor se manter motivado e manter os alunos atentos e participativos. No que se refere aos desafios relacionados às condições objetivas, o gráfico aponta como prioridade dada pelos professores o acesso à internet e a garantia de um ensino de qualidade. Esses dados só confirmam o que já foi constatado por Oliveira (2020) acerca das condições de trabalho docente e a importância de defender a escola pública. Quer dizer, a autora aponta que as condições subjetivas e objetivas do trabalho docente durante a pandemia, determinou a qualidade da escolarização dos estudantes de escola pública, conseqüentemente o processo de formação humana deles.

Apresentados e discutidos os dados produzidos por meio do questionário pelos professores, enfatizamos que esses são importantes para o entendimento das narrativas produzidas por eles nas entrevistas, as quais destacaremos na próxima subseção, que têm como procedimento de análise os Núcleos de Significação propostos por Aguiar e Ozella (2006). Esse procedimento de análise é o que nos ajudará a compreender as condições objetivas e subjetivas de trabalho que mediaram a construção da consciência de cada professor, apreendida pelas significações, tema da próxima seção.

O movimento da pesquisa empírica apresentamos, a seguir, com destaque para a escolha dos instrumentos e procedimentos de produção de dados, isto é, do *corpus* empírico.

4.4.2 Instrumentos e procedimentos de produção de dados na pesquisa

Nesta subseção, apresentamos os instrumentos que utilizamos para alcançar os objetivos presentes na pesquisa realizada e como se deu o processo de produção de dados. É importante enfatizarmos que esse processo de produção dos dados se deu em dois momentos:

No primeiro momento, aplicamos com os participantes o **questionário**, com o objetivo de coletar dados relacionados ao perfil dos professores e de conhecer os desafios enfrentados por docentes no processo de escolarização de estudantes com deficiência no contexto de pandemia.

No segundo momento, realizamos as **entrevistas narrativas** com o objetivo de apreender por meio das narrativas o máximo de informações que nos ajudem analisar os significados e sentidos produzidos pelos docentes acerca do processo de escolarização de estudantes com deficiência por meio do ensino remoto, como também analisar as possibilidades de escolarização de estudantes com deficiência na escola no contexto de pós-

pandemia, considerando o retorno dos estudantes na escola e a realidade atual. Dessa forma, destacamos a importância de caracterizar tais instrumentos, assim como justificar seu valor para o alcance dos objetivos propostos no presente estudo.

4.4.2.1 O questionário como instrumento de produção de dados

No processo de coleta de dados, o questionário foi utilizado no primeiro momento de contato com o grupo de professores participantes. Nesse sentido, achamos importante detalhar cada passo dado nesse primeiro momento de contato com os participantes da nossa pesquisa. No primeiro momento, conversamos com a diretora da escola, o que foi crucial para que além de a diretora conhecer a nossa proposta de pesquisa, nos colocar também em contato com os professores da escola que atuaram com os estudantes com deficiência. Nesse momento apresentamos a nossa proposta de investigação para ela, dando destaque aos objetivos e a contribuição desta para a Educação Básica, sobretudo para a educação dos estudantes com deficiência.

Enfatizamos que recebemos um retorno positivo da diretora nessa apresentação. Ela ficou bastante interessada pela proposta e de imediato nos colocou em contato com a professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Aos termos contato com a professora, nos apresentamos, explicando sobre o nosso objeto de estudo e a importância da colaboração dela no processo de produção de dados para o nosso trabalho, enfatizando que em todo o processo sua identidade será resguardada e seus direitos respeitados e garantidos nesse processo. A professora também ficou bastante interessada e empolgada com a proposta, que além de ter aceitado contribuir nos ajudou também a entrar em contato com mais quatro professores do ensino regular da escola que ela tinha conhecimento que atuou com estudantes com deficiência.

Assim, após já ter todos os participantes da pesquisa, apresentamos para cada um de forma individual o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual todos assinaram, ficando também com uma cópia. Após esse momento, iniciamos a investigação fazendo um levantamento acerca do perfil de cada professor, com o intuito de conhecer cada um nesse processo. Com isso, justificamos a escolha do questionário como instrumento de pesquisa, o que ajudou na coleta dos dados de identificação de cada participante, assim como a possibilidade de descrição das características do grupo de professores, tais como gênero, idade, formação escolar, entre outros (Richardson, 1999).

Nessa direção, o questionário teve sua importância para uma primeira sondagem com os participantes, no intuito de coletar informações, nos levando ao objetivo de conhecer os

desafios enfrentados por docentes no processo de escolarização de estudantes com deficiência no contexto de pandemia. Essas informações, além de ter nos ajudado a traçar um perfil dos participantes da pesquisa, nos levou também aos principais desafios identificados pelo grupo no trabalho com alunos com deficiência durante a pandemia. Assim, tais informações foram fundamentais para a etapa seguinte de produção de dados: a entrevista narrativa. O questionário foi *online*, via *Google Forms*, sendo encaminhado por e-mail para os professores que concordaram em participar da pesquisa. O questionário ficou disponível por 30 dias. A cópia dele está localizada no apêndice A.

4.4.2.2 A entrevista narrativa como instrumento de produção de dados

A entrevista narrativa (EN) foi realizada no segundo momento com os participantes. A escolha por esse instrumento se deu por compreendermos que ele nos ajudaria a captar o máximo de informações através dos professores participantes, nos dando condições de alcançar os objetivos propostos: analisar os significados e sentidos produzidos pelos docentes acerca do processo de escolarização de estudantes com deficiência por meio do ensino remoto; analisar as possibilidades de escolarização de estudantes com deficiência na escola no contexto de pós-pandemia, considerando o retorno dos estudantes na escola e a realidade atual.

Projetos que combinem histórias de vida e contextos sócio-históricos. Histórias pessoais expressam contextos sociais e históricos mais amplos, e as narrativas produzidas pelos indivíduos são também constitutivas de fenômenos sócio-históricos específicos, nos quais as biografias enraízam (Jovhelovich; Bauer, 2002, p. 103-104).

Dialogando com os autores e pensando nas narrativas que foram produzidas pelos professores participantes, concebemos tais narrativas relacionadas com os fenômenos sócio-históricos, considerando que essas nos possibilitaram apreender a totalidade do nosso objeto de estudo. Quer dizer, nos possibilitou apreender o máximo das determinações que compõem a totalidade dos impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental, no sentido de identificar as mediações presentes na realidade dele. Nesse sentido, entendemos que é importante ilustrarmos o processo de produção de dados da nossa pesquisa, usando esse instrumento.

Vale ressaltarmos que a entrevista narrativa tem etapas a serem seguidas no seu processo. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002) esse instrumento segue as seguintes etapas: 1) Iniciação; 2) Narração Central; 3) Fase de perguntas; 4) Fala conclusiva.

Na etapa de iniciação que é o momento de formulação de tópicos inicial para narração, destacamos alguns relacionados aos objetivos, com o intuito de auxiliar e situar os participantes. Na segunda etapa que é a “narração central” é o momento da entrevista em que não podemos interromper o participante. No terceiro momento, que é a “fase de perguntas”, realizamos algumas perguntas como complemento, considerando as respostas anteriores, no sentido de o participante aprofundar a informação dada por ele. Na última fase, que é a “fala conclusiva”, é o momento de pausa na gravação, no qual são permitidas fazer outras perguntas do tipo “por quê?”, que não é permitida na fase anterior. Nessa etapa da entrevista, anunciamos aos participantes que iríamos pausar e realizamos algumas perguntas adicionais para nos ajudar a entender algumas questões relacionadas ao diagnóstico do estudante, a etapa de ensino, a formação etc.

A pesquisa foi realizada no encontro individual com cada professor, considerando a disponibilidade destes para participação na pesquisa. Assim, as entrevistas tiveram as respectivas durações: Alfa, 50 minutos e 56 segundos; Beto, 01 hora e 09 minutos; e Eli, 01 hora e 08 minutos. Durante a entrevista utilizamos como dispositivo para gravação das narrativas o gravador do próprio smartphone. Após gravadas, as entrevistas foram transcritas para análise.

Assim, consideramos que o instrumento contribuiu para a nossa apreensão acerca de aspectos que nos levaram a compreender o ser social de múltiplas determinações, que na sua relação com o social, constitui sua singularidade por meio das mediações sociais (Aguiar; Ozella, 2006). Nesse sentido, as informações produzidas através das narrativas dos participantes foram compreendidas no processo de movimento da realidade, articuladas com o tempo não cronológico, mas que é histórico e social, assim, presente a totalidade em sua complexidade. Com isso, destacamos que o corpus empírico para produzir os núcleos são as entrevistas narrativas. Nessa direção, na próxima subseção apresentaremos os participantes da pesquisa.

4.4.3 Procedimentos de análise de dados

Nessa subseção, apresentamos a proposta metodológica que nos permitiu analisar e interpretar os dados que foram produzidos na pesquisa empírica. Neste sentido, trazemos como proposta metodológica “Núcleos de Significações”. Esta proposta foi elaborada por Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015), que traz como embasamento teórico os conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural, que compreende o indivíduo como

histórico e social, um “[...] ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal), constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidade/circunstâncias específicas)” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 225).

Nesse sentido, considerando que para o alcance dos objetivos propostos na nossa pesquisa analisamos o discurso dos professores, sobretudo as significações deles acerca dos impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental, essa proposta de análise teve uma grande contribuição nesse processo. Assim, para a realização do processo que possibilitou a análise e interpretação dos dados, Aguiar e Ozella (2006) destacam que esse processo segue três etapas: Pré-indicadores, Indicadores e Núcleos de Significação.

Na primeira etapa foi realizada uma leitura flutuante e feita uma organização do material colocado, o que foi chamado de **pré-indicadores**. Após a construção dos pré-indicadores na primeira etapa, realizamos uma segunda leitura dos dados, o que permitiu uma aglutinação dos pré-indicadores, construindo assim os **indicadores**. Na etapa seguinte, após a construção dos indicadores, fizemos uma nova leitura dos dados coletados, considerando a aglutinação resultante, articulando as informações realizadas na segunda etapa, resultando assim na criação e organização dos **núcleos de significação**. Esse movimento será mais bem explicitado na próxima seção deste relatório.

5 PLANO DE ANÁLISE

Nesta seção, esclarecemos o movimento realizado no processo de análise dos dados, tendo como fundamento a proposta dos Núcleos de Significação. Esse processo de análise nos possibilitou chegar aos significados e sentidos que os professores produziram acerca dos impactos da pandemia o processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental. Com isso, esta seção está organizada em três subseções: na primeira expomos o processo realizado para a identificação dos pré-indicadores; na segunda subseção, apresentamos o processo de elaboração de indicadores e na terceira a produção dos núcleos de significação que sistematizam os significados e sentidos que evidenciam os impactos em questão.

5.1 Seleção dos pré-indicadores

Nesta subseção, mostramos o processo que realizamos para análise dos dados da entrevista narrativa. Para esse movimento foi importante fazermos uma leitura atenta ao conteúdo presente na narrativa, que nos possibilitou a seleção dos pré-indicadores. Com a realização de diversas leituras, tivemos condições de selecionar trechos que conseguissem revelar as zonas de sentidos de Alfa, Beto e Eli, que produziram significações a partir da atuação com os estudantes com deficiência na pandemia.

Nesse processo, cuja operacionalidade se dá por meio de leituras sistemáticas do material verbal, isto é, análise reiterativa de fala do sujeito, é importante que o pesquisador, partindo do todo ainda caótico/empírico que conforma o discurso do sujeito, seja perspicaz na observação de aspectos particulares de sua fala, como a frequência, a ênfase e a reiteração de determinadas palavras e expressões, sua carga emocional, suas insinuações; enfim, fatores cujos significados, embora revelam apenas o lado empírico/aparente do objeto e, por isso, sejam vistos e denominados por nós como teses, são importantes pontos de partida na elucidação do movimento de significação da realidade pelo sujeito. [...] esse é um momento da pesquisa que visa a apreender não simplesmente as afirmações verbais do sujeito, mas também as significações da realidade que se revelam por meio das expressões verbais, que são sempre carregadas de afeto (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 64).

Sendo assim, nesse processo de seleção dos pré-indicadores, negritamos os trechos que entendemos possuir maior carga emocional, que revelam desejos, expectativas, enfim, trechos que expressam condições afetivas vivenciadas pelos professores. A partir desse movimento, identificamos 87 pré-indicadores. No quadro 4, trazemos alguns pré-indicadores do conteúdo da entrevista narrativa realizada com os professores, para ilustrar esse processo:

Quadro 4 – Exemplo de pré-indicadores

PRÉ-INDICADORES
<p>1. Olha, no primeiro momento (Ensino Remoto Emergencial), a gente se sentiu meio solto. É tipo assim, eu não sei... deixaram a cargo da escola: “Como é que vocês vão fazer?”, eu não me recordo de alguém ter dito assim: “Olha, a SEDUC disse que tem que ser assim, assim, assim” [...] a gente se sentiu meio de fora. Então a gente se segurava como a escola conduziu, disse: “olha, é para ser remoto, vamos tentar”, [...] e aí foi tipo assim, como eu estou lhe falando. [...] nem sei te dizer, até que ponto o que ela (SEDUC) poderia fazer, porque não se discutiu [...] (Alfa/EN, 2023).</p>
<p>02. [...] a gente ficou, tipo... com as mãos na cabeça, né? Primeiro momento foi aquele impacto (fechamento das escolas), né? Como assim? Como é que a gente vai fazer? Como fazer isso? E aí aquela pandemia em si já foi uma coisa muito impactante, porque eu, durante a minha vida toda, que eu não sou tão jovenzinha, eu nunca tinha passado por uma situação dessas da gente ficar recluso... e a gente ficar com medo de tudo [...] (Alfa/EN, 2023).</p>
<p>03. Muitos (estudantes com deficiência) adoeceram emocionalmente (no Ensino Remoto Emergencial), aí já se recusaram a entrar online, pelo meet, né? Que era horrível, eles ficavam... online, mas eles faziam (as atividades), davam o retorno na maneira deles, no tempo deles (Eli/EN, 2023).</p>
<p>04. Eu acho que a maioria (saúde fragilizada no retorno presencial), tipo assim, é... faltando muito. Tipo assim, essa questão da ansiedade mesmo, de não querer conviver com os demais, que...atrapalha porque falta muito, passa de 15 dias, semanas sem vir, aí não tem aquela sequência, né? Para pegar tudo de novo... se os que vem todo dia têm essa dificuldade, imagine... quem falta muito, que já tem as limitações, né? (Eli/EN, 2023).</p>

Fonte: Autoria própria (2023).

Após esse movimento de seleção dos pré-indicadores, realizamos uma análise das significações presentes nos trechos negritados para revelar os conteúdos temáticos, para nos dar condições de criar os indicadores. Desse modo, a seguir mostramos os indicadores formados, resultado da aglutinação dos pré-indicadores, que deram formação aos núcleos de significação.

5.2 Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores

Após a etapa de seleção dos pré-indicadores, fizemos uma articulação dos seus conteúdos temáticos seguindo a orientação da proposta de Aguiar, Soares e Machado (2015),

tendo como critérios a similaridade, a complementaridade e a contraposição. Seguindo esses critérios na elaboração dos indicadores, conseguimos “[...] apreender o modo pelo qual os pré-indicadores se articulam constituindo as formas de significação da realidade” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 68).

Nessa direção, a formação dos indicadores foi realizada seguindo o seguinte movimento: o primeiro passo foi a separação dos pré-indicadores considerando os conteúdos temáticos apresentados. Com a separação dos pré-indicadores, realizamos o agrupamento dos pré-indicadores considerando a semelhança do conteúdo apresentado. Com isso, conseguimos formar 10 indicadores.

No quadro a seguir trazemos exemplos para demonstrarmos a síntese do processo de organização dos indicadores. Os conteúdos temáticos que evidenciam as singularidades das significações estão em *itálico* em **vermelho**. Com a elaboração dos indicadores, seguindo os critérios que já mencionamos (similaridade, complementaridade e contraposição) é que tivemos condições de produzir os núcleos de significação. O quadro completo da elaboração dos indicadores está no **apêndice C**.

Quadro 5 – Exemplos dos pré-indicadores e conteúdos temáticos das narrativas que constituíram os indicadores

Pré-indicadores	Indicadores
<p>01. Nós professores, fomos fazer cursos sozinhos, indo atrás, um ajudando o outro... hoje em dia a gente é craque em tudo isso (manuseio das TICs), mas na época não. Eu penso que teve professor que ainda foi comprar notebook, que tem professor que era analfabeto em informática (Eli/EN, 2023). <i>A busca por formação e equipamentos para o uso das TICs foi de responsabilidade dos próprios professores.</i></p>	<p>I – Condições objetivas de trabalho durante a pandemia envolvendo estudantes com deficiência</p>
<p>02. E aí meu amigo, o professor se desdobra... e aí fazendo plano, era tudo, tudo... essa parte aí de suporte... não teve curso, não teve nada, eles (SEDUC) só jogaram. [...] foi feito tudo, tudo, tudo... era o dia todo, são nove aulas... nove horários cheio, do mesmo jeito que era no presencial, aí a gente tinha que dar conta. [...] a gente tinha que estar sempre em dias, digitando... indo</p>	

<p>atrás, vendo novas possibilidades para motivar o aluno (Eli/EN, 2023). <i>Os professores não receberam suporte no Ensino Remoto Emergencial, ao passo que fizeram tudo sozinhos.</i></p>	
<p>03. [...] a gente ficou muito tempo sentados (durante as aulas remotas), uma manhã toda, a tarde toda... e quem tem 9 aulas? E ainda tem os horários dos estudos que a gente tinha que dar suporte, eram 24 horas online (Eli/EN, 2023). <i>As aulas remotas sobrecarregaram o professor.</i></p>	
<p>04. [...] a gente ficou, tipo... com as mãos na cabeça, né? Primeiro momento foi aquele impacto (fechamento das escolas), né? Como assim? Como é que a gente vai fazer? Como fazer isso? E aí aquela pandemia em si já foi uma coisa muito impactante, porque eu, durante a minha vida toda, que eu não sou tão juvenzinha, eu nunca tinha passado por uma situação dessas da gente ficar recluso... e a gente ficar com medo de tudo [...] (Alfa/EN, 2023). <i>Manifestação de medo, causado diante das incertezas causadas pela pandemia.</i></p>	<p>II – Condições subjetivas de trabalho durante a pandemia envolvendo estudantes com deficiência</p>
<p>05. [...] a gente se sentiu inseguro... a insegurança até mesmo as tecnologias... qual a tecnologia mais apropriada, a tecnologia mais eficiente... o quê que não deveria.... o que eu poderia mostrar [...] isso me causou momentos de ansiedade (Beto/EN, 2023). <i>A insegurança devido ao uso das TICs no ensino remoto provocou ansiedade no professor.</i></p>	
<p>06. [...] foi muito tempo (Ensino Remoto Emergencial), inclusive, tenho até dor no ombro que eu adquiri porque ficava muito tempo sentada (ELI/EN, 2023).</p>	

<p><i>A professora adoeceu fisicamente em consequência de ter ficado muito tempo sentada no Ensino Remoto Emergencial.</i></p>	
<p>07. Muitos (estudantes com deficiência) adoeceram emocionalmente (no Ensino Remoto Emergencial), aí já se recusaram a entrar online, pelo meet, né? Que era horrível, eles ficavam... online, mas eles faziam (as atividades), davam o retorno na maneira deles, no tempo deles (Eli/EN, 2023).</p> <p><i>Resistência dos estudantes com deficiência em entrar nas aulas remotas motivadas pelo adoecimento emocional.</i></p>	
<p>08. [...] o professor em si, ele não tem formação (para atuar com os estudantes com deficiência), não tem... na Universidade, ele não tem essa formação, eu nunca tive... não sei se estão tendo a partir de agora [...] a gente percebe que o professor se sente inseguro, o professor não tem ainda a segurança que ele merece ainda quando se trata de um aluno com deficiência, sabe? Mostra insegurança dele, mostra que o trabalho dele está fragilizado em relação a isso (Beto/EN, 2023).</p> <p><i>Falta de formação no curso de formação inicial para atuar com estudantes com deficiência.</i></p>	<p>III – Condições formativas para ensinar alunos com deficiência por meio do ensino remoto</p>
<p>09. Deixa muito a desejar (políticas públicas de inclusão) [...] nós que estamos todo dia com eles, na sala de aula ali que eles estão inclusos, então nós temos que ter um preparo melhor, então há uma carência nisso aí, a escola está incluindo os alunos, mas tem que preparar o professor que está ali no dia a dia com a criança de cada disciplina (Eli/EN, 2023).</p> <p><i>Insuficiência de políticas públicas para a formação de professores para atuar com estudantes com deficiência.</i></p>	

<p>10. [...] é importante ter esses profissionais (que colaboram para a formação dos professores com estudantes com deficiência), porque a gente não dar conta de tudo, né? para conversar com a gente, vim lá da SEDUC, especializar mais quem está aqui mesmo e fazer reflexões, a gente não faz [...] porque tem que ser de cima para baixo, né? Nas questões de metodologia, preparar os professores, para cada professor adaptar, não é uma receita, você vai adaptando, até no tratar...nas... como é que eu falo? Na linguagem que eu chamo, na linguagem especial... [...] tem que ser uma coisa mais profissional [...] tem uma pessoa que vem ali da GRE, mas eu... está falho aqui na escola (Eli/EN, 2023).</p> <p><i>A iniciativa de medidas de formação dos profissionais na escola para atuar com os estudantes com deficiência deve partir da SEDUC.</i></p>	
<p>11. [...] a comunicação (no período de isolamento) não era professor, pelo menos na minha disciplina, né? não era professor e pai, eles não procuravam a gente, eles se reportavam a direção. [...] Inclusive a gente montava cadernos de atividade e aí tinha pai que de quinze em quinze dias vinham pegar, uns poucos (pais), mas tinha. E nessa parte aí, a gente assim, pelo menos eu, não fui comunicada (Eli/EN, 2023).</p> <p><i>No período de isolamento social a professora não conseguiu comunicação com os pais.</i></p>	<p>IV- A qualidade da relação entre professores e familiares de alunos com deficiência durante a pandemia</p>
<p>12. [...] muitos pais têm outros problemas, as vezes deixava a tarefa aqui na escola (isolamento social) e tinha pai que não vinha nem pegar porque dizia que não tinha o dinheiro do ônibus... para vim buscar, entendeu? Porque houve muito desemprego, né? (Alfa/EN, 2023).</p> <p><i>As dificuldades financeiras comprometeram o acesso dos pais à escola pegar as atividades no isolamento social.</i></p>	

<p>13. Muitas vezes, o próprio (aluno)... as condições dos alunos não favoreciam, não tinha um celular bom, não tinha internet boa... era internet muitas vezes de dados móveis, e aí, o quê que a gente poderia fazer? (Beto/EN, 2023). <i>A falta de acesso à internet e as TICs dificultaram a participação nas atividades pelos dos alunos durante o ensino remoto.</i></p>	<p>V- Significação sobre as dificuldades no desenvolvimento da atividade pedagógica com os estudantes com deficiência no Ensino Remoto Emergencial</p>
<p>14. [...] eu sei que o foco de trabalho é os de dificuldade (estudantes com deficiência), mas é como eu estou lhe falando, pensando assim... que até os ditos normais, que não teriam apresentado essas dificuldades (algum tipo de diagnóstico), também teve muita dificuldade por conta desse tipo de coisa, porque não tinha o meio. Nem todo mundo tinha celular, nem todo mundo tinha internet, e se na casa tinha, um celular era da mãe, era do pai... o pai ia trabalhar, levava, a mãe ia trabalhar, levava. E aí no primeiro momento, a única questão foi essa do Whatsapp, né? que era assim, mais viável (Alfa/EN, 2023). <i>Os estudantes com deficiência tiveram dificuldade de acesso às ferramentas para a aula remota, assim como os que não possuem deficiência.</i></p>	
<p>15. [...] alguns tiveram um pouquinho (aprendizagem), né? tiveram o rendimento um pouquinho melhor, outros nem tanto, mas a gente tentou fazer e ali foi feito, né? Eu não vou afirmar, né? que o rendimento (no Ensino Remoto Emergencial) foi adequado, não. Não foi perfeito, eu acho que nem com os ditos normais, não foi nada perfeito para ninguém (Alfa/EN, 2023). <i>Os estudantes com deficiência não tiveram uma aprendizagem eficaz no ensino remoto.</i></p>	<p>VI - Significação sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência no Ensino Remoto Emergencial</p>

<p>16. Pensando no que eles (estudantes com deficiência) já passaram, né? No que eles já viveram, a gente enfrenta muita dificuldade em relação a tentar inserí-los, porque eles ficaram muito tempo com a aprendizagem ruim (por causa do ensino remoto), certo? E aí, é... eles enfrentam essas voltas com muita dificuldade, porque... o ensino foi... foi fraco, né? Então, existe muita carência com relação a conteúdo. (Beto/EN, 2023). <i>Os estudantes retornaram o ensino presencial com dificuldade na aprendizagem, pois o ensino remoto não foi favorável.</i></p>	
<p>17. Se teve aprendizagem efetivamente? (no Ensino Remoto Emergencial), não, não teve... como no presencial, né? Mas teve. Não ficou a lacuna: “Ahh, não tenho aula, não sei o que... “não teve a sequência dos conteúdos”. Então a gente elencou a sequência, tudo direitinho, só que era tudo virtual, não tinha esse contato, né? (com os estudantes) (Eli/EN, 2023). <i>A professora entende que apesar da aprendizagem no ensino remoto não ter sido favorável, teve, pois eles não ficaram sem aula.</i></p>	
<p>18. A gente descobriu o Google Meet, eu dei aulas pelo Google Meet, que o google disponibilizou, né? que a gente tinha um determinado tempo que a gente não pagava nada [...] tinha o Google Sala de Aula que a gente organizou as turmas lá. Nós fizemos as salas virtuais e aí a gente ia colocando algumas coisas lá. E a gente via que se... se todos tivessem acesso, tivesse internet, talvez tivesse sido assim, vamos dizer, 80% legal, 90% assim... um pouco melhor (no Ensino Remoto Emergencial) (Alfa/EN, 2023). <i>As plataformas virtuais foram utilizadas pelos professores para o desenvolvimento de atividades no Ensino Remoto Emergencial, porém nem todos os estudantes conseguiram acessar, pois não tinham internet.</i></p>	<p>VII- Estratégias desenvolvidas pelos professores no Ensino Remoto Emergencial</p>

<p>19. É assim, porque é igual no presencial, eles (estudantes com deficiência) assistiam a aula com todo mundo, só que tinha um horário que eles foram atendidos lá (sala de AEE), né? Eles não iam fazer tarefa, eles iam ter orientações para eles fazerem sozinhos e a gente acompanhava, então online não mudou muito (Eli/EN, 2023). <i>As estratégias para o desenvolvimento de atividades com os estudantes com deficiência no ensino remoto não mudaram em relação ao ensino presencial.</i></p>	
<p>20. [...] os recursos que a gente usava eram os mesmos que a gente usava com os alunos, os ditos normais, e... a gente [...] lógico que a gente trabalhava uma atividade diferenciada, a gente trabalhava com... com atividades mais simples, questões onde você usava menos alternativas, onde o aluno tinha menos opções para marcar (BETO/EN, 2023). <i>O professor trabalhou com os mesmos materiais com os estudantes com deficiência, fazendo apenas adaptações.</i></p>	
<p>21. Eles (estudantes com deficiência) estavam inseridos nas turmas, interagem e tudo...respondiam as atividades, mandavam áudios para a gente perguntando (durante o Ensino Remoto Emergencial). Então assim, não foi um atendimento diferenciado, do mesmo jeito que era no presencial (Eli/EN, 2023). <i>Os estudantes com deficiência conseguiram participar das atividades no ensino remoto.</i></p>	<p>VIII- Significação dos professores acerca da qualidade de participação dos estudantes com deficiência no Ensino Remoto Emergencial</p>
<p>22. É muito complicado, a gente viu um aluno (com deficiência) que ele tinha muita dificuldade (no Ensino Remoto Emergencial), muita, muita, muita e ele nem está mais aqui na escola. E ele não conseguia acompanhar, de jeito nenhum (as atividades). [...] ele estava fora da faixa etária da série. Então, era muito complexo porque ele não conseguia, né? executar. Eu</p>	

<p>lembro de tantas dificuldades dele no presencial que depois, no remoto, era assim, gritante para falar a verdade. [...] ele é um menino de família de muita necessidade. [...] ele não teve aquele... não conseguiu acompanhar tudo direitinho não (no ensino remoto), assim como os outros (que não fazem parte do público da educação especial) ... se os outros não, ele muito menos (Alfa/EN, 2023).</p> <p><i>O estudante com deficiência teve sua participação comprometida, pois as condições da família não favoreceram, assim como os demais.</i></p>	
<p>23. Olha, as meninas (professoras de AEE) que trabalham com eles também, é... elas deram, é, essa assistência, né? Tiveram essa, é... tiveram que dar essa assistência [...] sempre é uma coisa muito complexa porque todo mundo tinha medo naquele momento (Alfa/EN, 2023).</p> <p><i>Houve a necessidade do apoio das professoras de AEE aos estudantes com deficiência no ensino remoto.</i></p>	<p>IX - O suporte escolar ao estudante com deficiência medeia o processo de escolarização</p>
<p>24. [...] a SEDUC mandou um plano de aula específico para ensino remoto e aí a gente foi adequando, a gente fazia muita reunião online com as pessoas da GRE (Gerência Regional de Educação), né? [...] como aqui (escola) tem sala de apoio, não foi difícil para essas crianças, eles não se viram totalmente abandonadas (no ensino remoto), as crianças especiais [...] (Eli/EN, 2023).</p> <p><i>A professora entende que o acompanhamento pela professora de AEE aos estudantes com deficiência no ensino remoto não os deixaram à margem.</i></p>	
<p>25. Ele (estudante com autismo e TEA) era mais conhecido aqui, ele tinha o celular dele, então ele conseguia acessar, ele interagia, ele perguntava [...] ele fazia da maneira dele. Por quê? Porque a professora (AEE) estava auxiliando... (Eli/EN, 2023).</p>	

<p><i>O acompanhamento da professora de AEE possibilitou que o estudante autista e com TEA fizesse uso das TICs e interagisse.</i></p>	
<p>26. [...] acredito eu, que, dentro do seio familiar deles, eles... tiveram alguém para conversar, alguém para tentar amenizar qualquer coisa que voltasse fazer aflição na sua vida. Porque é da família, né? Ter o apoio familiar, eu acho que é muito importante nesses momentos de você ter aflição (Beto/EN, 2023). <i>Reconhecimento que o amparo familiar é um suporte nos momentos de desafios emocionais dos estudantes durante a pandemia.</i></p>	<p>X- O apoio familiar ao estudante com deficiência medeia o processo de escolarização</p>
<p>27. [...] muitos no primeiro momento, tiveram muita dificuldade de aceitar essa situação (pandemia) e os pais não sabia, conduzir isso porque eles também têm as dificuldades deles com relação aos desafios dos filhos [...] isso também é um empecilho muito grande (Alfa/EN, 2023). <i>Os pais não souberam acompanhar os estudantes.</i></p>	
<p>28. [...] a dificuldade era muito grande e a família não sabia conduzir, entendeu? A família não tinha preparo como hoje muitos não têm ainda, mesmo sendo, né? muito difícil. Outros, que a família é um pouco mais atenta, embora tenha algumas outras dificuldades, eles conseguiram realmente está ali, né? (Alfa/EN, 2023). <i>O acompanhamento da família contribuiu no desenvolvimento das atividades pelos estudantes com deficiência no ensino remoto, ao passo que a falta de acompanhamento dificultou.</i></p>	

Fonte: Autoria própria (2023).

Depois da elaboração dos indicadores, realizamos a formação dos núcleos de significação. A constituição dos núcleos de significação é fruto do movimento do agrupamento

dos indicadores, que ao se aglutinarem, constituem os núcleos de significação. Em outras palavras, essa etapa condiz com:

[...] o momento mais especificamente de síntese, isto é, que visa superar o discurso aparente. Descolado da realidade social e histórica, e que busca, por meio do “processo de articulação dialética” dos indicadores, a realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 70).

Desse modo, nesse movimento, chegamos à três núcleos de significação, são eles: 1) Desafios em realizar educação e formação humana de estudantes com deficiência durante o Ensino Remoto Emergencial: “a gente ficou tipo com as mãos na cabeça, né?”; 2) Significação de docentes sobre a atividade pedagógica durante o Ensino Remoto Emergencial na pandemia: “a gente montava cadernos de quinze em quinze dias...”; 3) Realidade e possibilidade de oferecer educação e formação humana à estudantes no contexto pandêmico e pós-pandêmico: “e aí foi levando, né? Do jeito que foi...”. Nessa direção, apresentamos no Quadro 6 a síntese dos núcleos de significação e seus respectivos indicadores.

Quadro 6 – Núcleos de Significação e seus indicadores

Nº	Indicadores	Núcleo de significação
01	Condições objetivas de trabalho durante a pandemia envolvendo estudantes com deficiência;	1.Desafios em realizar educação e formação humana de estudantes com deficiência durante o Ensino Remoto Emergencial: “a gente ficou tipo... com as mãos na cabeça, né?”
02	Condições subjetivas de trabalho durante a pandemia envolvendo estudantes com deficiência;	
03	Condições formativas de trabalho para ensinar alunos com deficiência por meio do ensino remoto;	
04	A qualidade da relação entre professores e familiares de alunos com deficiência durante a pandemia;	2. Atividade pedagógica no Ensino Remoto Emergencial na pandemia: “a gente montava caderno de quinze em quinze dias...”
05	Dificuldades no desenvolvimento da atividade pedagógica com os	

	estudantes com deficiência no Ensino Remoto Emergencial;	3.Realidade e possibilidade de oferecer educação e formação humana à estudantes com deficiência no contexto pandêmico e pós-pandêmico: “E aí foi levando, né? Do jeito que foi...”
06	Aprendizagem dos estudantes com deficiência no Ensino Remoto Emergencial;	
07	Estratégias desenvolvidas pelos professores no Ensino Remoto Emergencial;	
08	A qualidade de participação dos estudantes com deficiência no Ensino Remoto Emergencial;	
09	O suporte escolar ao estudante com deficiência medeia o processo de escolarização;	
10	O apoio familiar ao estudante com deficiência medeia o processo de escolarização;	

Fonte: Autoria própria (2023).

Concluindo essa etapa do processo de análise, que foi explicada nesta seção, a próxima seção consistirá na realização da discussão dos resultados organizados em três núcleos de significação, que tem como fundamento os núcleos de significação, sendo estes resultados da articulação dos indicadores e seus respectivos pré-indicadores, em diálogo com os resultados encontrados nas pesquisas levantadas na revisão de literatura e nos fundamentos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural. Assim, vamos para a próxima seção.

6 IMPACTOS DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES AJUDANDO A DESVELAR O CONCRETO PENSADO

Nesta seção, realizamos esforços para desvelar o que tem de mais “nebuloso” nos impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental. Quer dizer, aquilo que não está manifesto de forma imediata, aparente. Assim, apreendermos as significações produzidas por professores que atuaram com esses estudantes.

Entendendo que para chegarmos à essência dos impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência, é necessário desvelarmos o seu todo complexo, nossa discussão está fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural, que nos ajudam a enxergar o presente fenômeno através das lentes das categorias historicidade, mediação, contradição, realidade e possibilidade, significados e sentidos.

Desse modo, essa seção está organizada em três subseções. Na primeira subseção, discutimos o primeiro núcleo de significação denominado “Desafios em realizar educação e formação humana de estudantes com deficiência durante o Ensino Remoto Emergencial: ‘a gente ficou tipo... com as mãos na cabeça, né?’”. Na segunda subseção, analisamos a “Significação de docentes sobre a atividade pedagógica durante o Ensino Remoto Emergencial na pandemia: ‘a gente montava caderno de quinze em quinze dias...’”. Na terceira subseção, analisamos o núcleo de significação “Realidade e possibilidade de oferecer educação e formação humana à estudantes com deficiência no contexto pandêmico e pós-pandêmico: ‘E aí foi levando, né? Do jeito que foi...’”. A seguir, daremos continuidade às subseções com a discussão dos núcleos de significação por meio das mediações que eles revelam.

6.1 Desafios em realizar educação e formação humana de estudantes com deficiência durante o Ensino Remoto Emergencial: “a gente ficou tipo com as mãos na cabeça, né?”

Nesta subseção, apresentamos a discussão que envolve o primeiro núcleo de significação. Esse núcleo foi formado considerando as significações que os professores produziram sobre os desafios em realizar educação e formação humana de estudantes com deficiência durante o Ensino Remoto Emergencial. Essas significações revelam as mediações que foram decisivas nesse processo.

Considerando a partir de (Oliveira, 2005, p. 2) que “a universalidade que se concretiza na singularidade, (é resultado de) uma dinâmica multifacetada, através das mediações - a particularidade”, seguimos esse movimento para compreender as mediações que foram decisivas na constituição das significações produzidas sobre os desafios em realizar educação e formação humana de estudantes com deficiência durante o Ensino Remoto Emergencial.

Nessa direção, apresentamos neste primeiro núcleo **três indicadores** que apontam para essas mediações: **1) Condições objetivas de trabalho durante a pandemia envolvendo estudantes com deficiência, 2) Significações acerca das condições subjetivas de trabalho durante a pandemia envolvendo estudantes com deficiência e 3) Condições formativas para ensinar alunos com deficiência por meio do ensino remoto.**

É preciso ressaltar, porém, que em nossas análises, essa realidade de trabalho docente tem uma particularidade, isto é, trata-se do trabalho docente vivenciado por professores durante a pandemia da Covid-19 com estudantes com deficiência. Considerando que durante a pandemia, o estado brasileiro adotou o Ensino Remoto Emergencial, essa realidade se particulariza ainda mais, pois coube aos professores criar condições para que estes alunos conseguissem vivenciar os processos educativos de forma completamente nova e desconhecida.

Olha, no primeiro momento (Ensino Remoto Emergencial), a gente se sentiu meio solto. É tipo assim, eu não sei... **deixaram a carga da escola**: “Como é que vocês vão fazer?”, eu não me recordo de alguém ter dito assim: “Olha, a SEDUC disse que tem que ser assim, assim, assim” [...] a gente se sentiu meio de fora. Então **a gente se segurava como a escola conduziu**, disse: “olha, é para ser remoto, vamos tentar”, [...] e aí foi tipo assim, como eu estou lhe falando. [...] **nem sei te dizer, até que ponto o que ela (SEDUC) poderia fazer, porque não se discutiu** [...] (Alfa/EN, 2023).

Nós professores, fomos fazer cursos sozinhos, indo atrás, um ajudando o outro... hoje em dia a gente é craque em tudo isso (manuseio das TICs), **mas na época não. Eu penso que teve professor que ainda foi comprar notebook**, que tem professor que era analfabeto em informática (Eli/EN, 2023).

[...] **nós ganhamos um Chromebook**, a gente usa, **mas foi mais para alimentar o sistema de notas do próprio sistema da SEDUC**, mas no tempo da pandemia teve gente que montou estúdio... **teve professor que gravou aula, para, né? economizar tempo**, porque a gente ficou muito tempo sentado (Eli/EN, 2023).

Segundo Oliveira (2020), as condições de trabalho compõem os requisitos que constituem o conceito de valorização docente e são compreendidos como um dos aspectos indispensáveis para a realização profissional. A autora ainda acrescenta que as condições de trabalho são analisadas tendo como referência a escola, sobretudo sua estrutura, equipamentos e recursos que oferece. O que as pesquisas constata é que durante a pandemia a precariedade

das condições de trabalho agravou ainda mais os impactos vividos por professores e alunos neste processo.

Pelas significações acima, é possível inferir que os professores não receberam orientações para desenvolver atividades no Ensino Remoto Emergencial. São significações que revelam condições objetivas precárias, falta de direcionamento, falta de material, ausência de planejamento. Enfim, condições que certamente dificultaram a escolarização de estudantes com deficiência, pois os professores também estavam diante de uma condição que não favorecia o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Essa situação reforça as ideias de Saviani e Galvão (2021) no artigo em que discutem o que chamam de “falácia do ensino remoto”, reforçando que essa modalidade de ensino adotado pelo governo brasileiro acabou por precarizar ainda mais o que é já extremamente precarizado em nosso país, a educação dirigida para as massas.

As evidências dessa precarização estão presentes nas significações dos professores, bem como é possível também inferir que essa situação trouxe implicações para a qualidade do trabalho pedagógico dirigido aos estudantes com deficiência. Uma das professoras significa que a busca por formação e equipamentos para uso das TICs foi de responsabilidade dos próprios professores, além disso, a professora evidencia que o equipamento disponibilizado para o uso dos professores pela SEDUC era apenas para manutenção do sistema. Em sua narrativa, Eli destaca que o Ensino Remoto Emergencial causou tensionamentos nos professores, pois eles têm consciência da falta de preparo para desenvolver trabalho com os estudantes. Para a superação dessa situação desafiadora, Eli destacou ainda que os professores foram atrás de fazer cursos, de equipamentos adequados, pois não tiveram suporte nem da SEDUC, nem da escola.

Tal situação expõe a contradição vivida pelos professores no desenvolvimento do trabalho docente durante a pandemia, a contradição entre ter que dar continuidade às atividades pedagógicas de forma remota e a falta de apoio objetivo, com a garantia das condições estruturais e subjetivas, pois muitos não dispunham de conhecimento acerca das tecnologias digitais para realizar a mediação pedagógica necessária.

Politzer (1970) explica que a contradição é o resultado de tensões entre forças que se opõem e que são essas forças opostas que geram as possibilidades para uma mudança qualitativa, uma transformação. Nesse caso, os professores estavam diante da luta entre o não saber lidar com as TICs e demais ferramentas do mundo virtual e a necessidade de superar esse desafio no intuito de contribuir com o processo de escolarização dos estudantes. Essa dialética entre causalidade e necessidade reflete o movimento da realidade para muitos docentes em nosso país no contexto do Ensino Remoto Emergencial.

Anafasiev (1968) ressalta que a necessidade e a casualidade não estão alheias uma à outra, pelo contrário, elas possuem uma interdependência dialética, o que faz um mesmo evento ocorrer tanto por necessidade, como por casualidade. No caso da docência em meio ao ensino remoto, não podemos ignorar o fato de que os professores foram colocados diante de desafios nunca antes imaginados, causados pela pandemia. Tal casualidade desencadeou novas necessidades formativas nos professores, exigindo destes profissionais conhecimentos e saberes ainda não apropriados, porém necessários ao desenvolvimento da atividade docente.

Não obstante, a precarização das condições de trabalho na educação não é realidade produzida com a pandemia, mesmo antes deste evento, os professores de instituições públicas já sofriam com condições objetivas que dificultavam o desenvolvimento de uma prática pedagógica dirigida para a humanização dos estudantes, como denunciado por Facci (2019):

[...] a falta de investimento financeiro para a educação, precarização do trabalho, baixos salários, formação inicial de baixa qualidade, falta de políticas públicas educacionais direcionadas à formação continuada dos professores, falta de estrutura física adequada para a atividade pedagógica, entre outros aspectos, falta de acesso igualitário ao conhecimento pela classe trabalhadora, são condições objetivas que influenciam o cotidiano da escola e podem ser atrelados a violência na escola (Facci, 2019, p. 132).

Nesse sentido, reiteramos que a falta de recursos para o professor desenvolver seu trabalho com os estudantes com deficiência durante a pandemia acentuou ainda mais os desafios já vividos. O que as significações têm nos revelado é que durante a pandemia recaiu sobre os professores a responsabilidade de garantir as mínimas condições de educação para muitos alunos que historicamente têm tido o direito à educação negado em nosso país. Com isso, entendemos que a pandemia,

[...] revelou um conjunto de situações desconhecidas (ou ignoradas) até então, que interfere consideravelmente na organização do trabalho pedagógico e exige novas e diferentes condições de trabalho. Desde a ausência dos meios necessários para o pleno desenvolvimento das atividades, ou seja, a falta de equipamentos adequados, como computadores, tablets, microfones e câmeras, a conexão de redes de internet, a formação insuficiente para lidar com os programas e os recursos tecnológicos, a pouca (ou total insuficiência de) experiência com ambientes virtuais, até questões relacionadas ao suporte pedagógico para a realização do trabalho (Oliveira, 2020, p. 34).

Oliveira (2020) foi assertiva ao esclarecer que a pandemia revelou situações desconhecidas ou ignoradas relacionadas a educação em nosso país. Nós consideraríamos que a pandemia expôs as vísceras de um sistema educacional profundamente precário e adoecedor. Uma realidade que é do nosso estado, mas que reflete a realidade do país inteiro. A pandemia

apenas revelou que em nosso país a educação escolar, mediante as condições objetivas sob as quais vem sendo desenvolvida, dificilmente consegue garantir processo de humanização.

Outro aspecto revelador das condições objetivas de trabalho evidenciadas pelas significações foi o sobrecarga de trabalho e o desgaste físico dos docentes:

E aí meu amigo, **o professor se desdobra...** e aí fazendo plano, era tudo, tudo... essa parte aí de suporte... **não teve curso, não teve nada, eles (SEDUC) só jogaram.** [...] **foi feito tudo, tudo, tudo... era o dia todo, são nove aulas... nove horários cheio,** do mesmo jeito que era no presencial, aí a gente tinha que dar conta. [...] **a gente tinha que estar sempre em dias, digitando... indo atrás,** vendo novas possibilidades para motivar o aluno (Eli/EN, 2023).

[...] **a gente ficou muito tempo sentados** (durante as aulas remotas), **uma manhã toda, a tarde toda...** e quem tem 9 aulas? E ainda tem os horários dos estudos que a gente tinha que dar suporte, **eram 24 horas online** (Eli/EN, 2023).

As narrativas de Eli indicam que, diante da situação em que os professores não tiveram suporte no Ensino Remoto Emergencial, considerando que eles fizeram tudo sozinhos, as aulas remotas emergenciais foram extenuantes. A sobrecarga do trabalho docente foi uma consequência também da negligência e precarização do trabalho. Segundo Martins (2020), as escolas estaduais do Piauí tiveram autonomia para decidir a forma de organização das aulas online durante a pandemia. Entendemos que essa “autonomia” contribuiu para o aumento da carga horária de trabalho do professor.

Oliveira (2020, p. 35) destaca que esse aumento da carga horária do trabalho docente “[...] relaciona-se com outras variáveis que precisam ser consideradas, entre elas, a pouca ou insuficiente formação que os docentes têm ou tiveram para lidar com as tecnologias educativas e os ambientes virtuais de aprendizagem”. Sem condições para lidar com as novas ferramentas de trabalho, dificilmente os professores teriam condições de mediar atividades com a finalidade de garantir a continuidade dos estudos de seus alunos. Assim, inferimos que a escolarização dos estudantes com deficiência foi comprometida, uma vez que as condições objetivas de trabalho do professor para desenvolver a atividade pedagógica foi mediada por inúmeros nexos (falta de preparo docente em lidar com as TICs, falta de equipamento, sobrecarga do trabalho, falta de suporte) que dificultaram o processo de apropriação e objetivação dos conteúdos escolares pelos estudantes com deficiência no Ensino Remoto Emergencial, porque:

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

também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (Saviani; Galvão, 2021, p. 38).

Com esse apontamento feito pelos autores e o retrato da realidade anunciada nas significações dos professores, compreendemos que o Ensino Remoto Emergencial não conseguiu garantir o mínimo que se requer no processo de escolarização de estudantes com deficiência.

Dessa maneira, esses desafios enfrentados pelos professores evidenciam significações que indicam que os professores enfrentaram condições de precarização, expressas na significação *“o professor se desdobra”*. Assim, entendemos que as condições precárias de trabalho os levaram a enfrentar desafios que geraram tensionamentos, dificultando na garantia do ensino. Em outros termos, as condições objetivas de trabalho no Ensino Remoto Emergencial, provocaram estados afetivos negativos com consequências para a saúde dos professores. Essas questões são analisadas no **segundo indicador** que nomeamos de **“Condições subjetivas de trabalho durante a pandemia envolvendo estudantes com deficiência”**.

Esse indicador reúne pré-indicadores que revelam significações produzidas pelos professores sobre as condições afetivas e de saúde de professores durante o desenvolvimento do trabalho no Ensino Remoto Emergencial.

Saviani (2004) esclarece que as condições subjetivas estão relacionadas com as singularidades dos indivíduos, produzidas na relação dialética com a realidade objetiva. Nesse sentido, destacamos nesse indicador as significações dos professores que expressaram dificuldades pessoais, angústias, ansiedades, medos, que mediarão o trabalho educativo durante a pandemia, pois como destacam Marques e Carvalho (2019):

A relação que estabelecemos com o mundo social é sempre mediada pela produção de significados e sentidos. É a relação de significação (significados e sentidos) que particulariza a situação social, produzindo alteração da nossa relação com o mundo e, por isso, altera nossa consciência sobre as coisas, as pessoas, os processos, enfim, que nos transforma (Marques; Carvalho, 2019, p. 6).

O que nos interessa nesse indicador é explicar a relação entre as condições subjetivas dos professores (com ênfase nos afetos) e o exercício da atividade docente durante a pandemia, sobretudo, em relação aos alunos com deficiência. Nesse entendimento, queremos destacar aqui que as dificuldades, sentimentos e emoções significadas pelos professores provocaram mudanças na forma como eles se relacionaram e desenvolveram o trabalho com esses

estudantes durante a pandemia. Vejamos alguns dos pré-indicadores que demonstram a condição subjetiva desses professores e professoras:

[...] **a gente se sentiu isolado** (isolamento social), se sentiu **afrito** porque não sabia... **não sabia o que vinha pela frente, né?** (Beto/EN, 2023).

[...] **a gente ficou, tipo... com as mãos na cabeça, né?** Primeiro momento foi aquele impacto (fechamento das escolas), né? Como assim? Como é que a gente vai fazer? Como fazer isso? E aí **aquela pandemia em si já foi uma coisa muito impactante**, porque eu, **durante a minha vida toda**, que eu não sou tão juvenzinha, eu **nunca tinha passado por uma situação dessas da gente ficar recluso...** e a gente ficar **com medo de tudo** [...] (Alfa/EN, 2023).

[...] eu lembro que a gente veio separar os livros para entregar para os alunos, que a diretora sugeriu, porque... **como é que a gente ia trabalhar com eles? E a gente foi pensando nisso... como é que a gente ia fazer?** E alguns professores, eu fui uma que vim, e a gente foi separando... fizemos os pacotes e deixamos aqui (na escola). **Era tanta coisa que passava mil coisas na cabeça da gente: “Como é que vamos fazer isso?”** (Alfa/EN, 2023).

Olha, no primeiro momento (Ensino Remoto Emergencial), **a gente se sentiu meio solto**. É tipo assim, **eu não sei...** deixaram a cargo da escola: **“Como é que vocês vão fazer?”**, eu não recordo de alguém ter dito assim: “olha, a SEDUC disse que tem que ser assim, assim, assim...” não. [...] **a gente se sentiu meio de fora** (Alfa/EN, 2023).

[...] **a gente se sentiu inseguro... a insegurança até mesmo as tecnologias...** qual a tecnologia mais apropriada, a tecnologia mais eficiente... o quê que não deveria. o que eu poderia mostrar [...] isso **me causou momentos de ansiedade** (Beto/EN, 2023).

Pelas significações apreendidas na narrativa dos professores é possível afirmar que a vivência da docência na pandemia se constituiu em fonte de afetos negativos, tais como medo, insegurança, aflição, dúvida, incerteza, ansiedade, constrangimento. De acordo com Espinosa (2007), afetos tristes imobilizam os sujeitos, os impedem de agir, diminuem sua capacidade de pensamento, agem como opressores e os distraem acerca dos verdadeiros objetivos de suas atividades.

Isso se confirma na narrativa de Alfa quando diz que a pandemia provocou dúvidas e incertezas em como dar continuidade ao seu trabalho. Além das dúvidas e incertezas, a ansiedade, um afeto extremamente incapacitante, também foi um desafio, pois como significa Beto, diante das inseguranças em utilizar as TICs, no desenvolvimento da atividade pedagógica com os estudantes, ele sentiu ansiedade. Essa questão nos leva a refletir como esses afetos implicaram na qualidade da atividade pedagógica dirigida aos estudantes:

O objeto da atividade pedagógica é a transformação dos indivíduos no processo de apropriação dos conhecimentos e saberes; por meio dessa atividade – teórica e prática -, é que se materializa a necessidade humana de se apropriar dos bens materiais como forma de constituição humana. Essa concepção de educação coloca um desafio para os profissionais envolvidos no processo de escolarização. Entre

eles, destacamos o professor que, como “ator” no cenário educativo, tem como função primordial, ligada diretamente à atividade dos estudantes, a organização do ensino. Em outras palavras, cabe ao professor organizar o ensino, tendo em vista que os conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade possam ser apropriados pelos indivíduos (Rigon *et al.*, 2010, 24-25).

Refletindo as palavras dos autores acerca da atividade pedagógica no processo de escolarização, entendemos que o professor possui um papel indispensável no processo de apropriação dos conhecimentos científicos pelos estudantes com deficiência. Os autores destacam que um dos desafios presentes está no fato da organização de ensino pelos professores. Entretanto, a condição subjetiva para realizar essa atividade é indispensável. Sem condições subjetivas adequadas, e aqui nos referimos sobretudo às condições afetivas dos professores, a qualidade do trabalho se altera e se compromete. Em condições afetivas degradantes, os professores não conseguem organizar o trabalho educativo com a qualidade desejada, porque sua capacidade de ação fica reduzida, por isso a sensação é exatamente a relatada por Alfa, “[...] *a gente ficou, tipo... com as mãos na cabeça, né?*”.

Dessa forma, os estados afetivos constituídos pelos professores no desenvolvimento da atividade pedagógica na pandemia trouxeram implicações para a atividade desenvolvida por eles, e o mais evidente foi o comprometimento dos encontros presenciais. Sem encontros presenciais, sem interação com os pares, a educação escolar fica comprometida. A aula é uma situação social de encontros que pode potencializar momentos de trocas importantes para a apropriação e objetivação do saber escolarizado. Sem o domínio disso, é natural que os docentes se sintam perdidos, sem rumo, soltos e sem controle do próprio trabalho.

Marques e Carvalho (2019), enfatizam que as situações sociais que suscitam em vivências implicam emoções fortes, que modificam a relação que temos com as coisas, pessoas, processos etc. com o meio. Nesse caso, os estados afetivos significados por Alfa e Beto, formaram ou transformaram as suas singularidades. Com isso, queremos dar destaque que esses afetos tais como as dúvidas, incertezas impulsionaram ou travaram os professores. Nas significações de Alfa e Beto fica evidente que a pandemia gerou insegurança, dúvidas, incertezas, pois eles estavam diante de uma situação nova. No entanto, eles continuaram desenvolvendo as atividades com os estudantes, apesar de todos os afetos negativos que os constituíram no contexto pandêmico.

Desse modo, outra contradição foi constituída na vivência dessa realidade, a contradição entre assumir a responsabilidade em organizar a atividade pedagógica com a qualidade necessária e a falta de condições subjetivas para isso, tendo em vista a condição afetiva geradora de angústia, medo, insegurança, incerteza, dúvidas e ansiedade. Isso confirma

que “o modo como somos afetados pela realidade é o que nos leva a produzir ideias sobre as coisas” (Marques; Carvalho, 2019, p. 10).

Outro elemento revelador da condição subjetiva dos professores na vivência da docência durante o ensino remoto na pandemia relaciona-se com a própria relação com a tecnologia nesse processo:

Eu sempre gostei dessa parte porque eu acho importante, a tecnologia vem para nos auxiliar, mas a gente não tinha sossego por conta dessa procura [...]. Os alunos mesmo: “**Ô tia, durante a semana...**” aí eu ia explicar tudinho, né? Aí eles, a maioria assim na minha matéria, acho que uns 80% interagem (Eli/EN, 2023).

Ao mesmo tempo que Eli reconhece que as tecnologias ajudaram os professores no desenvolvimento do trabalho com os estudantes no Ensino Remoto Emergencial, ela também ressalta que foi a tecnologia a responsável pela sobrecarga de trabalho desse professor. Essa significação revela a contradição vivida pela professora no seu trabalho com os estudantes, mediado pelas tecnologias. O uso da tecnologia que contribui para a educação e formação humana dos estudantes com deficiência, ao mesmo tempo que colabora para a sobrecarga do trabalho docente, que tende a produzir forças para uma desumanização, tendo em vista que a sobrecarga levou ao adoecimento docente. Nas narrativas de Eli e Beto, as consequências dessa sobrecarga estão presentes, vejamos a seguir:

[...] **foi muito tempo** (Ensino Remoto Emergencial), inclusive, **tenho até dor no ombro que eu adquiri** porque **ficava muito tempo sentada** (ELI/EN, 2023).

A minha saúde, eu vou te dizer, assim como acredito que a maioria dos brasileiros, ela **foi abalada** (na pandemia), né? [...] não só como falei que meus alunos sentem essa aflição, mas eu também **sinto** essa **aflição**. Então, **minha saúde mental, meu cognitivo...** ele **foi muito abalado por essa pandemia** (Beto/EN, 2023).

[...] eu **estou até tomando remédio** para ser sincero [...] para você ver como está **minha saúde**, né? [...] minha saúde ela... ela **não está sendo mais a mesma** (Beto/EN, 2023).

As significações de Beto e Eli retratam estado de adoecimento físico e mental, provocado pela relação com as condições de trabalho impostos pelo ensino remoto na pandemia.

Na nossa revisão de literatura, o adoecimento docente foi evidenciado também nas pesquisas de Frilotti (2022), quando analisou os impactos do Ensino Remoto Emergencial para a educação inclusiva, tendo como foco a atuação dos docentes com esses estudantes e os desafios enfrentados por eles. A pesquisa do autor revelou que 69% dos professores sofreram

algum tipo de transtorno mental e 63% tiveram sua saúde física comprometida, indicando uma elevação no consumo de medicamentos no contexto da pandemia.

Essa situação reforça que durante a pandemia recaiu sobre os professores a responsabilidade de se desdobrarem para lidar com o desafio de desenvolver atividades em uma situação de calamidade que foi o contexto pandêmico, além de lidar com a falta de estrutura, principalmente por se tratar também de uma atividade com o público, que é o estudante com deficiência, para os quais os processos educativos necessitam de uma atenção a mais.

Facci (2019), ao discutir sobre o adoecimento do professor, reforça que há uma desvalorização profissional, em que os professores são cobrados a responder questões que estão para além de suas condições, isto é, além de sua formação, que provoca um sentimento de “desprofissionalização”. Ao fazer esse destaque, a autora enfatiza que os professores são responsabilizados a responder sobre as situações de violência presentes na escola que são um reflexo da violência na sociedade e que leva ao adoecimento. Pois bem, seguindo essa lógica de raciocínio, entendemos que os professores na pandemia foram responsabilizados por responder questões surgidas, sobretudo no que se refere ao Ensino Remoto Emergencial, que estavam para além do seu alcance.

As significações produzidas pelos professores também dão indícios da condição subjetiva dos estudantes que vivenciaram esse processo,

Muitos (estudantes com deficiência) **adoeceram emocionalmente** (no Ensino Remoto Emergencial), aí **já se recusaram a entrar online, pelo meet, né?** Que era horrível, eles ficavam... online, mas eles faziam (as atividades), davam o retorno na maneira deles, no tempo deles (Eli/EN, 2023).

De acordo com o pré-indicador acima, os estudantes com deficiência também tiveram a saúde afetada durante o Ensino Remoto Emergencial, demonstrando dificuldade em participar das aulas remotas, tornando ainda mais desafiador para os professores o desenvolvimento da atividade. Essa recusa de participação devido ao estado emocional causado pelo Ensino Remoto Emergencial causou implicações no retorno desse estudante ao ensino presencial. A esse respeito, Eli e Beto narram:

[...] **a criança perdeu muito essa parte da interação social** da oralidade por conta disso aí (apontou para o celular). Tem crianças especiais que elas já tentam, tem que botar um novo estilo, sempre estar incluindo eles, conversando, aos poucos... que isso **vai demorar um bom período para poder recuperar essas crianças... muita criança ansiosa, ansiedade... junta, né? os problemas deles** (condição dos estudantes com deficiência) **com a ansiedade** (Eli/EN, 2023).

Eu acho que a maioria (saúde fragilizada no retorno presencial), tipo assim, é... faltando muito. Tipo assim, **essa questão da ansiedade mesmo**, de não querer

conviver com os demais, que...**atrapalha porque falta muito, passa de 15 dias, semanas sem vir**, aí não tem aquela sequência, né? Para pegar tudo de novo... **se os que vem todo dia têm essa dificuldade, imagine... quem falta muito, que já tem as limitações, né?** (Eli/EN, 2023).

[...] é... o aluno, ele... **o aluno com deficiência**, muitas vezes, ele **tem uma ansiedade** que ele... às vezes... **ele tortura por dentro, né?** Às vezes ele **chora, tem angústias... ele quer aprender, mas ele... ele ainda está sofrendo, né?** Eu acredito que, pelo que eu vejo, eles **sofrem no sentido de, é... como se quisesse aprender e... estão inseguros**, ou seja, não tem ainda o conhecimento suficiente para aprender (Beto/EN, 2023).

Na significação de Eli, fica evidente que o uso das TICs no Ensino Remoto Emergencial deixou os estudantes com deficiência ansiosos, comprometendo também a socialização devido às condições de isolamento na pandemia. Eli ainda significa que um dos desafios nesse processo de escolarização no Ensino Remoto Emergencial também foi o fato da ansiedade gerada durante as atividades online ter implicado na participação dos estudantes no retorno presencial.

Assim, interpretamos que esse momento foi delicado para o professor e para o estudante com deficiência. Como significa Beto, apesar da vontade de aprender desse estudante, o problema de ansiedade e as angústias sentidas em consequência da pandemia o impediram. O que confirma as palavras de Saviani e Galvão (2021), quando ressaltam que o Ensino Remoto Emergencial ofereceu condições mínimas que não foram contempladas por uma grande parcela de professores e alunos, implicando na saúde física e mental, em consequência de um trabalho precarizado.

Em síntese, esse conjunto de questões confirma que as condições subjetivas de trabalho estão em relação dialética com as condições objetivas da realidade. Pois como enfatizam Marques e Carvalho (2019):

[...] não podemos ignorar que professores e alunos sofrem determinações do que acontece na sociedade em termos políticos e econômicos. A realidade social afeta diretamente a escola quando as políticas econômicas e educacionais colaboram para precarizar ainda mais o trabalho docente, quando as reformas curriculares contribuem para compreender ainda mais a formação do aluno de baixa renda. A realidade objetiva afeta negativamente professores e aluno, que passam a produzir ideias inadequadas, confusas, mutiladas sobre os processos educativos, sobre a escola, sobre a profissão, porque, distraídos pela confusão que seus corpos sofrem, não conseguem compreender as verdadeiras causas que estão na gênese dessa realidade (Marques; Carvalho, 2019, p. 11).

Considerando essa reflexão das autoras, depreendemos que as condições objetivas impostas pelo Ensino Remoto Emergencial foram determinantes para a produção das condições subjetivas desenvolvidas pelos professores e pelos alunos. Condições subjetivas que

impactaram de forma negativa o bom desempenho dos professores no exercício do trabalho, com comprometimentos de ordem diversa, mesmo diante de todo o esforço empreendido por estes profissionais.

De modo geral, podemos inferir que as condições subjetivas de trabalho dos professores durante o Ensino Remoto Emergencial se constituíram em óbices para o pleno desenvolvimento de uma atividade pedagógica humanizadora, uma vez que os professores estavam em condições de trabalho desumanizadoras. Reverter essa situação agora que retomamos a vida cotidiana em contexto pós-pandêmico deve ser um compromisso assumido por todos, inclusive pelo poder público, uma vez que, com professores adoecidos, todo e qualquer projeto de educação fica comprometido. É preciso garantir que os professores estejam em condições subjetivas de realizar seu trabalho sob pena de vermos fracassarem todos os projetos educativos em nossa sociedade. Afinal,

Na escola, os professores buscam, com suas práticas pedagógicas, produzir transformações positivas em seus alunos, fazê-los aprender, motivá-los a quererem alcançar o máximo de suas potências, torná-los melhores naquilo que se dispõem a fazer. Nesse sentido, refletir sobre as condições que precisam ser criadas a fim de constituirmos práticas educativas que favoreçam essas transformações é sempre meta a ser perseguida por todos os professores que, diariamente, se encontram com seus alunos (Marques; Carvalho, 2019, p. 12).

Com esse destaque das autoras, acerca das condições que precisam ser criadas para o desenvolvimento de um trabalho que viabilize uma educação para a formação humana dos estudantes, refletimos sobre as condições objetivas e subjetivas de trabalho. Nessa direção, outra condição subjetiva também assume centralidade nesse debate: a condição formativa, tema do terceiro indicador deste núcleo de significação.

O indicador **“condições formativas para ensinar alunos com deficiência por meio do ensino remoto”** foi elaborado a partir das significações de Alfa, Beto e Eli sobre as condições formativas para atuar com estudantes que têm algum tipo de deficiência e, particularmente, durante a pandemia em que se adotou o Ensino Remoto Emergencial. Vejamos alguns pré-indicadores selecionados:

[...] **o professor em si, ele não tem formação** (para atuar com os estudantes com deficiência), não tem... **na Universidade**, ele não tem essa formação, **eu nunca tive...** não sei se estão tendo a partir de agora [...] **a gente percebe que o professor se sente inseguro**, o professor não tem ainda a segurança que ele merece ainda **quando se trata de um aluno com deficiência**, sabe? Mostra insegurança dele, **mostra que o trabalho dele está fragilizado** em relação a isso (Beto/EN, 2023).

[...] **falta aquela formação, né?** aquela formação **onde te qualifica, te dê o diploma**, uma... um documento **que você consiga, é... ter o respaldo para assumir essa**

postura, né? Eu não tenho esse respaldo [...] e a maioria dos professores que atuam aqui na escola, acredito que não (Beto/EN, 2023).

Deixa muito a desejar (políticas públicas de inclusão) [...] **nós que estamos todo dia com eles**, na sala de aula ali que eles estão inclusos, então **nós temos que ter um preparo melhor**, então **há uma carência nisso aí**, a escola está incluindo os alunos, mas **tem que preparar o professor que está ali no dia a dia com a criança** de cada disciplina (Eli/EN, 2023).

[...] **o governo tinha que investir nessa política**, porque ele **quer que a gente aceite as crianças, mas não prepara os profissionais**, principalmente o professor e a família (Eli/EN, 2023).

Sobre as condições formativas, Beto e Eli significam que a falta de formação para atuar com os estudantes com deficiência causa insegurança nos professores. Entretanto, é importante destacar que os professores reconhecem que esta necessidade é bem anterior à pandemia. Segundo os professores, esse é um problema ligado ao próprio processo formativo, inicial e continuado de professores em nosso país.

Nas significações fica patente a clareza dos professores sobre a ausência de política pública de formação continuada voltada para os docentes que atuam na Educação Básica e que recebem alunos com deficiência. Essa situação somente se agravou com a pandemia, uma vez que o que já era ruim, piorou muito porque com as crianças em casa, sem o acompanhamento necessário o que já era difícil, ficou impossível.

Eli em suas significações destaca que as políticas públicas de inclusão são insuficientes, visto que não atendem às necessidades formativas dos professores que atuam com os estudantes com deficiência. Além disso, na significação de Eli ficam evidentes as contradições nesse processo, em que os professores precisaram incluir os estudantes com deficiência nas atividades, ao mesmo tempo em que não houve investimentos em políticas públicas que contribuíssem para a educação inclusiva, tendo em vista também as condições formativas para tal processo.

Na nossa revisão de literatura, as questões acerca das políticas públicas de formação docente são discutidas no artigo de Lobato de Sá, Carvalho e Colacique (2021), que trazem relatos docentes de práticas educativas para inclusão na pandemia, constatando que houve aprofundamento da precarização nas condições de trabalho, uma vez que não houve investimento em políticas públicas voltadas para essa realidade.

Esse problema acerca das condições formativas também é retratado na pesquisa de Gonçalves e Ferreira (2021), na qual constata-se que embora houvesse recursos digitais para que os estudantes pudessem ler e escrever no Ensino Remoto Emergencial, faltava aos

professores conhecimento para operar tais recursos, evidenciando ser esta uma necessidade formativa ainda a ser superada

A pandemia produziu novas necessidades de formação docente, mas reconhecemos que as condições de formação do professor antes da pandemia já sofriam percalços, especialmente dos professores de escola pública, os quais muitas vezes trabalham com condições mínimas. No entanto, é importante deixarmos claro que a produção de necessidades formativas evidenciadas nas significações de Beto e Eli não são compreendidas como lacunas, mas como resultados de desenvolvimento, pois a realidade está em movimento e as condições mudam. Em consonância com isso, Leontiev (1969) aponta que o surgimento de novas necessidades no movimento do desenvolvimento histórico-social da humanidade está relacionado também ao surgimento de novas maneiras de satisfazer tais necessidades. Então é preciso que haja o desenvolvimento de condições que acompanhem esse movimento, para o devir das condições externas do professor, para que ele tenha a potência de ter o conhecimento para atuar para desenvolver atividades pedagógicas com os estudantes com deficiência.

Reconhecemos essa importância e Beto reforça em sua narrativa quando produz significações que revelam o atendimento dessas necessidades para ter condições de trabalhar com os estudantes. Assim, ele traz em sua narrativa que:

[...] nosso alunado, ele precisa [...] **ter um professor que, que consiga, é... fazer algo mais, como é que eu posso dizer, mais efetivo na hora de uma aprendizagem para ele, porque a gente vai estar com os alunos na sala de aula, né?** Estar diretamente ligado a ele (Beto/EN, 2023).

Beto significa que as necessidades formativas dos professores de ensino regular para atuar com os estudantes com deficiência foram negligenciadas na pandemia. O professor de ensino regular além do desafio de desenvolver atividades com uma turma onde cada um estava na sua casa, ainda teve que lidar com a situação de não ter uma formação que desse segurança para desenvolver o seu trabalho, quando o contexto trouxe novas necessidades que precisavam ser atendidas. Eli complementa quando, em sua significação, demonstra compreender a impotência do professor diante de um cenário complexo na educação escolar gerada pela pandemia. Com isso, ela considera que:

[...] é importante ter esses profissionais (que colaboram para a formação dos professores com estudantes com deficiência), **porque a gente não dar conta de tudo, né?** para conversar com a gente, **vim lá da SEDUC, especializar mais quem está aqui mesmo e fazer reflexões, a gente não faz [...] porque tem que ser de cima para baixo, né?** Nas questões de metodologia, **preparar os professores**, para cada professor adaptar, **não é uma receita**, você vai adaptando, **até no tratar...nas... como é que eu falo? Na linguagem que eu chamo, na linguagem especial... [...] tem que**

ser uma coisa mais profissional [...] tem uma pessoa que vem ali da GRE (Gerência Regional de Educação), mas eu... **está falho aqui na escola** (Eli/EN, 2023).

Em sua significação, Eli entende que as iniciativas de formação dos professores para trabalhar com os estudantes com deficiência devem partir da SEDUC, pois eles não conseguem sozinhos. A professora entende que o sistema é quem determina os processos formativos para os docentes, isto é, deve partir do próprio sistema.

Vigotski (2021) enfatiza que a compreensão da formação humana dos estudantes com deficiência exige a clareza desse processo em seu desenvolvimento. Em outros termos, as tendências futuras, ou seja, as possibilidades de uma educação humanizadora, são determinadas por decisões tomadas nesse movimento. Esse apontamento nos indica que o que foi oferecido de condições de formação para os professores que trabalharam com esses estudantes durante a pandemia não favoreceram o bom andamento do trabalho, colocando em xeque a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A esse respeito, os próprios professores fazem essa denúncia, quando revelam em suas significações que as condições oferecidas foram insuficientes. Mesmo as poucas que foram oferecidas, não cumpriram o papel desejado:

Eu não vou dizer que nunca tive um treinamento (para uso das TICs) de... **só diziam (SEDUC) assim: “olha gente tem que se atualizar** que não sei o que”, **mas não vinham: “olhe, está bem aqui a proposta** ó, vamos usar isso aqui, isso deve ser usado dessa forma...” **nunca tivemos isso.** E aí **diziam que a gente tinha que usar e tal, mas a gente não sabia nem o que era Google formulário** (Alfa/EN, 2023).

[...] **existem várias formações orientando ele** (professor), subsidiando ele, como ele deve proceder **para que ele... esses desafios sejam superados.** O que... **a própria SEDUC, ela tem canais, né? de formação,** você **não precisa se deslocar até o centro de formação,** é feito via online, é... do núcleo escolar [...] (Beto/EN, 2023).

Alfa significa que os desafios para o desenvolvimento das atividades estão no fato de ela não ter conhecimento sobre as TICs no desenvolvimento das atividades com os estudantes com deficiência, ao passo que as condições de formação ofertadas não favoreceram a apropriação desse conhecimento. Por outro lado, Beto compreende que as formações online oferecidas pela SEDUC supriram as necessidades formativas dos professores para trabalhar com os estudantes com deficiência no Ensino Remoto Emergencial.

Constatamos através das significações de Beto que ele entende que a formação online foi uma das condições oferecidas para o atendimento das necessidades formativas do professor,

mas algo que fica em questão é se essas medidas favoreceram a educação e formação humana dos estudantes com deficiência e não somente para cumprir uma “tabela” e atender o sistema.

Costa e Penariol (2020), orientados pela concepção vigotskiana, ao realizarem reflexões sobre as políticas públicas de pessoas com deficiência, defendem que as políticas e os profissionais que as executam devem estar orientados por uma concepção de indivíduo, para que possam levar esses indivíduos, independente da condição, a se desenvolverem e a se humanizarem, tendo em vista as suas máximas potencialidades. Com isso, entendemos que mesmo que tenham sido ofertadas condições de formação para o professor atuar com os estudantes com deficiência, tais formações deveriam estar ancoradas em uma perspectiva humanizadora, com condições de dar a esses profissionais os instrumentos necessários ao desenvolvimento de atividade pedagógica inclusiva.

Em síntese, neste núcleo, reunimos pré-indicadores e indicadores que demonstram de que forma os professores se relacionaram com a realidade da educação de estudantes com deficiência durante a pandemia, mediados pelo Ensino Remoto Emergencial. O conteúdo das significações revela que ao vivenciarem a realidade objetiva (o Ensino Remoto Emergencial com estudantes com deficiência) produziram uma condição subjetiva (produção de afetos negativos, adoecimento, exaustão, medo, incerteza, insegurança, dificuldade) que os impediu de realizar a atividade pedagógica com a qualidade necessária, mesmo tendo sido depreendido muito esforço coletivo.

Essa dialética objetividade e subjetividade levou à produção de novas necessidades formativas e tem desencadeado a urgente necessidade de investimentos do poder público do estado, no caso, da secretaria de educação, em processos formativos que possam ajudar esses profissionais a superarem essas necessidades, dando-lhes condições continuarem ao trabalho de recuperação das aprendizagens desse público de estudantes que mais do que nunca, necessitam de condições para viverem a educação escolar de forma inclusiva.

6.2 Significação de docentes sobre a atividade pedagógica durante o Ensino Remoto Emergencial na pandemia: “a gente montava caderno de quinze em quinze dias...”

A formação do segundo núcleo se atentou às significações dos docentes sobre a escolarização dos estudantes com deficiência durante o Ensino Remoto Emergencial. Tuleski, Facci e Barroco (2013), fundamentadas em Vigotski, ressaltam que a escolarização é indispensável para todos os indivíduos em processo de humanização e que nesse desenvolvimento é preciso ter como foco a coletividade. As autoras deixam claro que todos os

indivíduos necessitam alcançar a capacidade de apreensão do mundo no seu todo complexo, para que nele possam atuar e contribuir com um trabalho socialmente útil.

Diante disso, entendemos que a escolarização deve ter como alvo as transformações qualitativas que permitem que os indivíduos, independentemente de sua condição, se apropriem das qualidades humanas que dão condições para que ele se torne um ser humano. Assim, damos ênfase às significações dos professores acerca de tudo que envolveu a atividade pedagógica durante o Ensino Remoto Emergencial e que impactaram no processo de escolarização desses estudantes, pois consciente de que vivemos em uma sociedade de classes, consideramos que,

[...] a educação, pressionada pelas demandas neoliberais, passa pelo processo de mercantilização, que leva ao enfraquecimento da educação pública, ao crescimento da educação privada e à ampliação na oferta de modalidades de ensino da educação especial e dos atendimentos educacionais especializados. Aqueles que não se enquadram no processo de escolarização, marcados pelos ritmos e ideais de sucesso perpetrados pela sociedade, são alocados a sistemas de ensino diferenciados imbuídos do e no processo inclusão/exclusão e da continuidade da desigualdade no acesso à cultura, ao conhecimento científico (Rossato; Leonardo; Leal, 2017, p. 48).

Nesse sentido, esse destaque dos autores nos ajuda a analisar a qualidade da aprendizagem que os estudantes tiveram no Ensino Remoto Emergencial. Em meio a uma oferta de ensino pautado em condições em que a educação estava fragilizada, a relação entre professor e alunos estava também enfraquecida e a escola pública profundamente afetada, além do aprofundamento das desigualdades de oportunidades oferecidas aos estudantes no contexto da pandemia.

Com isso, queremos enfatizar que a qualidade da relação estabelecida entre os professores e estudantes com deficiência durante as atividades no Ensino Remoto Emergencial mediou o processo de escolarização desses estudantes. Deste modo, ao narrarem sobre como compreenderam esse processo de desenvolvimento das atividades em condições remotas, os professores deixam em evidência as significações sobre a qualidade da aprendizagem desses estudantes na pandemia e as mediações que constituíram esse processo.

Assim, neste núcleo, articulamos os indicadores que estão relacionados às significações dos professores sobre a atividade pedagógica com estudantes com deficiência na pandemia, que são: **1) “A qualidade da relação entre professores e familiares de alunos com deficiência durante a pandemia”, 2) “Dificuldades no desenvolvimento da atividade pedagógica com os estudantes com deficiência no Ensino Remoto Emergencial”, 3) “Aprendizagem dos estudantes com deficiência no Ensino Remoto Emergencial” e 4)**

“Estratégias desenvolvidas pelos professores no Ensino Remoto Emergencial”. Com isso, damos início a discussão do primeiro indicador:

No **primeiro indicador**, o qual chamamos de “**A qualidade da relação entre professores e familiares de alunos com deficiência durante a pandemia**”, discutimos sobre o vínculo estabelecido entre os professores e os familiares durante o período em que os estudantes estavam desenvolvendo as atividades no seu ambiente doméstico. Entendemos esse indicador fundamental para a nossa compreensão acerca da escolarização dos estudantes com deficiência, pois:

A escola e a família, assim como outros complexos (religião, política, direito), ajudam nessa reprodução e podem favorecer tanto a emancipação das pessoas, como a sua alienação. Educar para a humanização pressupõe a emancipação das pessoas, isto é, o desenvolvimento de sua consciência acerca de como a realidade social se constitui. Além da escola, a família também se constitui como um complexo que contribui de forma decisiva para a reprodução social dos indivíduos e da generalidade humana. É no seio das relações familiares que os indivíduos constroem significações sociais importantes para sua vida em sociedade e para a manutenção ou transformação social (Marques; Pessoa, 2023, p. 7).

Com base nesse destaque dos autores, ao trazer significações dos professores sobre a relação com os familiares dos estudantes com deficiência, consideramos que a qualidade dessa relação favoreceu ou comprometeu o processo de apropriação e objetivação dos conteúdos escolares pelos estudantes. Posto isto, mediante um momento em que a família ficou mais tempo com os estudantes em casa, essa relação entre professores e familiares teve que ser intensificada para a continuidade da educação escolar desses alunos e alunas. Trazendo as narrativas dos professores, destacamos a de Eli, que em suas significações expressa que:

[...] **a comunicação** (no período de isolamento) não era professor, pelo menos na minha disciplina, né? **não era professor e pai, eles não procuravam a gente**, eles se reportavam a direção. [...] Inclusive **a gente montava cadernos de atividade e aí tinha pai que de quinze em quinze dias vinham pegar, uns poucos (pais), mas tinha**. E nessa parte aí, a gente assim, pelo menos eu, não fui comunicada (Eli/EN, 2023).

Segundo Eli, sua relação com os pais durante a pandemia foi quase nula, uma vez que esta se deu via direção da escola. Além disso, ela significa que nem todos os alunos tinham acesso ao material disponibilizado pelos professores, pois os pais não conseguiam pegar. Com isso, fica claro que a comunicação com os familiares, devido à condição de isolamento, foi comprometida. Isso demonstra que a falta de comunicação com os pais no período da pandemia acabou prejudicando ainda mais o vínculo com os pais dos estudantes com deficiência. Essa

falta de vínculo deixou a docente também alheia ao desenvolvimento dos estudantes durante o tempo em que eles ficavam em isolamento social.

Já Alfa entende que o problema da falta de comunicação entre pais e professores foi determinado pelas condições financeiras dos pais dos estudantes. Essa justificativa vem para reforçar que as condições objetivas disponíveis naquele momento para os pais implicaram na qualidade da relação entre professor-família na pandemia. Vejamos a narrativa de Alfa:

[...] muitos pais têm outros problemas, **as vezes deixava a tarefa aqui na escola (isolamento social) e tinha pai que não vinha nem pegar porque dizia que não tinha o dinheiro do ônibus...** para vim buscar, entendeu? **Porque houve muito desemprego, né?** (Alfa/EN, 2023).

Alfa significa que as dificuldades financeiras comprometeram o acesso dos pais à escola para pegar as atividades dos filhos no isolamento social, visto que houve bastante desemprego. Nessa direção, entendemos que esse problema é consequência de uma situação maior gerada pela pandemia, é consequência dos impactos gerados na economia no país, impactando de forma mais acentuada as famílias em situação de vulnerabilidade social. Sobre isso, Lima Neto *et al.* (2022) fazem o seguinte apontamento:

[...] o impacto da crise da Covid-19 na economia nacional em 2020 exacerbou as condições socioeconômicas já em forte deterioração. [...] Segundo os dados do novo Cadastro Geral de Emprego e Desemprego (CAGED), a ação teve resultados desastrosos no mercado de trabalho brasileiro, que foi oficialmente alterado de março para abril devido à nova pandemia do coronavírus, onde 1,1 vagas com carteira assinada. Outros 8,1 milhões de trabalhadores tiveram contrato suspenso ou redução de salário e jornada – com respaldo da Medida Provisória 936 -, segundo o Ministério da Economia (Lima Neto *et al.*, 2022, p. 200).

Dialogando com Lima Neto *et al.* (2022), entendemos que o aumento do desemprego no Brasil durante a pandemia afetou diretamente a educação escolar, sobretudo no que se refere a relação entre escola e família, destacando aqui a relação entre os professores e pais ou responsáveis. Essa questão vem reforçar a significação de Alfa ao relatar que as condições financeiras impediram que os pais tivessem acesso à escola, conseqüentemente, implicando na comunicação com a professora.

Segundo dados da Unicef (2021), a pandemia impediu a continuidade do desenvolvimento escolar de cerca de 13,9% dos estudantes da Educação Básica no ano de 2020, justamente o período em que as escolas foram fechadas devido às medidas de distanciamento. Em consonância com esses dados, nas pesquisas localizadas na nossa revisão de literatura destacamos a de Setti (2023) que, ao analisar os impactos da pandemia da Covid-19 em crianças

com neurodesenvolvimento em uma escola de Embu das Artes-SP, constatou que a pandemia impactou de forma negativa os estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade social e econômica. Esse dado vai ao encontro com a narrativa de Alfa acerca da qualidade da relação entre os pais e os estudantes com deficiência, pois depreendemos que se a família teve dificuldade de ter esse contato com os professores devido à falta de condição, consideramos que essa questão implicou na qualidade das práticas educativas desenvolvidas com os estudantes.

Dado semelhante, foi encontrado na pesquisa de Lobato de Sá, Carvalho e Colacique (2021), quando revelam que o período pandêmico reverberou na falta de recursos das famílias, considerando as condições precárias que viviam a maioria das famílias dos estudantes com deficiência. Esses dados reforçam a nossa defesa de que o problema da relação entre os professores e as famílias dos estudantes é de cunho maior e um processo mais complexo, é fruto do aprofundamento das desigualdades sociais em nosso país, decorrente da pandemia.

No relatório da Oxfam (2024), a maioria das pessoas em todo o mundo viveram anos incrivelmente difíceis em 2020, destacando também que por causa da Covid-19 a pobreza nos países com a renda mais baixa foi maior em 2020 comparada a 2019, além disso houve um aumento do custo de vida em 2021, enquanto muitas famílias em todo o mundo tentavam adquirir o básico. Por outro lado, o relatório aponta que entre os anos de 2020 e 2023 os cinco homens mais ricos do mundo elevaram a sua riqueza em mais de 114% desde o ano de 2020, ao passo que bilhões de pessoas ficaram mais pobres. Para se ter uma ideia “no Brasil, o 0,01% mais rico possui 27% dos ativos financeiros, o 0,1% mais rico, 43%, e o 1% mais rico, 63%, enquanto os 50% mais pobres têm apenas 2%” (Oxfam, 2024, p. 23). Esses dados apontam que na pandemia o nível de miserabilidade aumentou entre aqueles que já viviam em situações precárias, evidenciando que isso é consequência da reprodução do capital.

Trazemos esses dados para mostrar que as condições de vida dos familiares dos alunos com deficiência presente no relato de Alfa, quando ela destaca que *“tinha pai que não vinha nem pegar porque dizia que não tinha o dinheiro do ônibus [...] porque houve muito desemprego, né?”* não estão desconexos com esses dados do relatório (Oxfam, 2024). Em outras palavras, a significação de Alfa sobre as condições dos pais, que implicaram na qualidade da relação com ela, é reflexo do aprofundamento dessas desigualdades que foram assoladas na pandemia da Covid-19 em todo mundo, sobretudo, no contexto piauiense.

Nesse sentido, depreendemos que o comprometimento da relação do professor com os familiares dos estudantes com deficiência ocasionados pela pandemia da Covid-19 reforçou ainda mais essa luta pela inclusão desses estudantes, pois nessa relação as forças que levam à

exclusão acabam se tornando mais potentes, reforçando que se trata de um processo que é complexo. Levando em consideração que a dialética inclusão/exclusão “[...] não revelam erro ou imprecisão, mas a complexidade e contradição que constituem o processo de exclusão social, inclusive a transmutação em inclusão social” (Sawaia, 2006, p. 7).

Beto, em sua narrativa, significa que era procurado por aqueles pais que estavam passando por grandes dificuldades no acompanhamento com os filhos:

[...] a questão do... do contato com os pais, não é? A gente... a gente tinha, mas era com aqueles casos mais... os casos mais piores, digamos assim, que onde o... o aluno ele estava com desinteresse, onde o pai estava tendo muita dificuldade em colocar o seu filho para assistir aula desmotivado, e a família... ficava... ficava, digamos, muito triste, porque não sabia como motivar esse aluno a estudar (Beto/EN, 2023).

As significações de Beto confirmam que muitas famílias se viam sem condições de atender às necessidades escolares dos seus filhos, porque não possuíam as mínimas condições para fazer esse acompanhamento de forma especializada. Mesmo a casa se tornando o único espaço escolar possível, é compreensível que as famílias, sobretudo, as de baixa renda, tenham vivido essa realidade como muita dificuldade, uma vez que não dispunham de nenhuma condição objetiva e subjetiva para dar o suporte necessário a essas crianças.

Sobre o desinteresse do aluno mencionando na narrativa de Beto, entendemos que esse aparente desinteresse, na verdade, reflete a condição subjetiva dos estudantes que, isolados da escola, não conseguiam produzir motivos para se envolverem com as escassas e precárias oportunidades de estudo que tinham em casa. O “desinteresse” nada mais era do que o afeto produzido na vivência da pandemia. Sobre isso, Marques e Carvalho (2019) destacam:

[...] vivência não diz respeito meramente à particularidade da pessoa ou à particularidade do meio social, mas indica a síntese da relação entre a pessoa e o meio social (no caso aqui não o meio em absoluto, mas as significações sobre a situação social). Assim, toda vivência é mediada pelo processo de significação, em outras palavras, pela produção de significados e sentidos sobre o que se vive e como se vive, pelo modo como essa situação afeta quem dela participa (Marques; Carvalho 2019, p. 7).

Considerando o que as autoras destacaram, entendemos que o desinteresse do estudante com deficiência é consequência das significações produzidas por ele sobre o espaço escolar. O que são as significações? Constatamos que, além da condição remota, isso levou a falta de motivação do estudante, pois além de estar distante da escola, a falta de vínculo nesse processo foi algo delicado, principalmente para um estudante com deficiência, que necessita dessa relação mais próxima com o professor.

Podemos identificar essa questão acerca das dificuldades dos pais no acompanhamento dos estudantes na pesquisa de Fritoli (2022), que destaca que houve uma falta de interesse dos estudantes durante as aulas no período remoto. Em diálogo com esses dados, a pesquisa de Souza e Dainez (2020) evidencia que, referente aos efeitos das condições do Ensino Remoto Emergencial, acarretou a perda de potencialidades dos estudantes considerando a dimensão afetivo-volitiva com a atividade desenvolvida na situação remota, demonstrado pela perda de interesse do estudante com TEA no ambiente de casa sem o contato direto com o professor. Esse cenário nos leva a fazer destaque aos motivos, para entender melhor essa questão da falta de interesse do aluno nas aulas remotas, que desencadeou essa busca dos pais para com os professores.

Leontiev (1969) nos ajuda a entender essa questão quando explica que a condição fundamental para que o sujeito entre em atividade é o motivo, que este ligasse aos sentidos que o sujeito produz para estar em atividade. Nesse caso, o relato de Beto nos leva a depreender que o estudante diante de um contexto em que foi obrigado a sair da escola e participar das atividades isolado em casa, longe dos colegas, do professor, acabou não produzindo sentido para aquele momento, o que levou a sua falta de interesse no desenvolvimento das atividades.

Em síntese, o primeiro indicador nos revela que a qualidade da relação entre professores e familiares dos estudantes com deficiência durante a pandemia não foi favorável. A falta de favorecimento se deve ao fato de que a pandemia também afetou de forma negativa a vida dos familiares, sobretudo daqueles que vivem em situação de vulnerabilidade social. Este indicador evidenciou que as condições objetivas e subjetivas na pandemia não foram suficientes para uma boa relação entre os professores e os pais e/ou responsáveis dos estudantes com deficiência, o que impactou no desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes. Nos levando ao segundo indicador.

No **segundo indicador** desse núcleo, nossa atenção se voltou para as “**Dificuldades no desenvolvimento da atividade pedagógica com os estudantes com deficiência no Ensino Remoto Emergencial**”. Nesse indicador, trazemos os pré-indicadores que expressam, nas narrativas dos professores, zonas de sentidos acerca de como eles significaram essas dificuldades, tendo em vista a inclusão dos estudantes durante o Ensino Remoto Emergencial. Vejamos alguns pré-indicadores produzidos por Beto e Alfa:

Muitas vezes, o próprio (aluno)... **as condições dos alunos não favoreciam, não tinha um celular bom, não tinha internet boa...** era internet muitas vezes de dados móveis, e aí, **o quê que a gente poderia fazer?** (Beto/EN, 2023).

[...] **veio a proposta do ensino remoto e a gente foi criar grupos, né? pra... grupos de Whatsapp** e aí veio outra dificuldade que nem todo mundo tinha internet, **nem todo mundo tinha um celular**. Então **já foi um problema...** (Alfa/EN, 2023).

[...] **nós sabemos que, nossos alunos, eles são de baixa renda, certo? Então em virtude disso, acredito que falta muito... faltam muitas condições para manter com internet, um celular com qualidade...** que consiga fazer uma comunicação boa. **Se a gente que é professor, a gente, às vezes, a gente não tem** (internet de qualidade), **né? aí um aluno, que tem essa carência, foi muito difícil de estudar, perde até o interesse** (Beto/EN, 2023).

[...] **eu sei que o foco de trabalho é os de dificuldade** (estudantes com deficiência), **mas é como eu estou lhe falando, pensando assim... que até os ditos normais, que não teriam apresentado essas dificuldades (algum tipo de diagnóstico), também teve muita dificuldade por conta desse tipo de coisa, porque não tinha o meio. Nem todo mundo tinha celular, nem todo mundo tinha internet, e se na casa tinha, um celular era da mãe, era do pai... o pai ia trabalhar, levava, a mãe ia trabalhar, levava.** E aí no primeiro momento, a única questão foi essa do Whatsapp, né? que era assim, mais viável (Alfa/EN, 2023).

Nos trechos acima, os professores destacam que a falta de condições objetivas de estudo impactou de forma decisiva a participação e o desenvolvimento da atividade pedagógica por parte dos estudantes. Os professores enfatizam que essa realidade foi vivenciada não só por estudantes com deficiência, mas por todos os estudantes da escola. Para estes professores, a falta do “meio” não só dificultou a participação do estudante com deficiência no Ensino Remoto Emergencial, mas, em muitas situações, impediu. Conseqüentemente, o processo de inclusão escolar desses estudantes foi totalmente comprometido. Essa falta de garantia de inclusão escolar dos estudantes com deficiência pela falta de condições de acesso às condições materiais como internet, computadores e celulares, reflete a situação vivida pela maioria dos estudantes brasileiros durante a pandemia e que se encontravam em situação de vulnerabilidade social, como atesta o relatório da UNICEF,

O Brasil foi um dos países do mundo em que as escolas ficaram fechadas por mais tempo, com uma média de 279,4 dias em 2020; gestores apontaram que as atividades remotas tiveram pouca aderência de crianças e suas famílias, principalmente as mais vulneráveis, seja pela dificuldade de conectividade, seja pela dificuldade de adaptação ao meio digital das propostas pedagógicas adequadas à faixa etária das crianças (Unicef, 2022, online).

Desse modo, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência devido à falta de recursos justificam a sua pouca participação, visto que não tiveram condições adequadas de acesso durante o Ensino Remoto Emergencial. Essa situação é comprovada também pelo Undime (2021), que evidencia através de um levantamento na Secretaria Municipal de Educação que o acesso à tecnologia foi um dos maiores desafios enfrentados pelos estudantes, com um percentual de 79,6%.

Esses dados comprovam o que Oliveira (2020) já aponta, que as condições de oferta em escolas de Educação Básica se tornaram ainda mais preocupantes quando se referem às necessidades para o público da Educação Especial. Com isso, a autora destaca que a questão da participação desses estudantes no ensino regular já era preocupante no período antes da pandemia e que foi acentuado pelas condições impostas pela pandemia da Covid-19, levando a entender que se tornou mais delicado para analisar, tendo em vista que esses problemas, somados às condições de vida, tendem a piorar ainda mais o resultado da maioria dos estudantes oriundos de escola pública.

Nesse sentido, Saviani e Galvão (2021) ressaltam que o problema do Ensino Remoto Emergencial foi uma emergencialidade, isto é, foi uma falácia. Entendemos como uma falácia pois ao analisarmos em sua essência, o seu foco não foi a aprendizagem dos estudantes, aqui no caso os estudantes com deficiência, mas o preenchimento de uma lacuna, ou seja, foi um remendo, para o atendimento das exigências do sistema, ou seja, apenas como cumprimento de calendário.

Em outro momento, os professores narram que a SEDUC-PI tentou de alguma forma oferecer algum apoio aos estudantes, mas, esse apoio não logrou êxito pois não garantiu a participação dos estudantes nas atividades pedagógicas,

Eu acho que... **dentro das possibilidades teve esse apoio** (no Ensino Remoto Emergencial), porque **eu soube que tinha vários chips para todas as crianças**. [...] Acho que o plano de ação foi muito bom (Eli/EN, 2023).

Até a **secretaria** (SEDUC) **disponibilizou aí um chip**, uma época..., **mas sei lá...** parece que não dava certo, não sei como foi... **os que tinham** (internet)... **recebiam o chip, mas não tinha o celular**, essa coisa toda, né? **para assistir as aulas** (Alfa/EN, 2023).

[...] muitas vezes, né? **tinha que ter o aparelho também**, não é só o chip... **se você der o chip para o aluno... ele vai botar o chip aonde?** [...] **acho que sempre, é... eles** (SEDUC) **faziam algo** (Ensino Remoto Emergencial) assim, **tentando suprir a necessidade**, a carência, **mas sempre ficava alguma coisa pendente**, e aí, dificultava esse acesso, desses alunos. [...] a **frequência era muito baixa** (Beto/EN, 2023).

De acordo com as significações, a distribuição dos chips pela rede estadual não foi suficiente para amenizar os impactos da pandemia na inclusão dos estudantes, pois este apoio não atendeu às necessidades dos estudantes. Alfa indica em sua narrativa que, apesar dessa distribuição, os estudantes não tinham o celular para a inserção do chip, o que comprometeu a inclusão nas atividades durante o Ensino Remoto Emergencial. Beto reforça que tais medidas não foram suficientes para que eles tivessem condições de serem incluídos nas atividades remotas. Estas significações dialogam com os resultados da pesquisa realizada por Stevanim

(2020) sobre as desigualdades digitais que dificultaram a garantia do direito a educação na pandemia.

Stevanim (2020), ao realizar uma avaliação juntamente com outros profissionais da área da educação sobre o cenário da pandemia e suas implicações na educação escolar, revela que o modelo adotado de ensino remoto pressiona o sistema da educação formal a adotar um modelo tecnicista que reduz o processo pedagógico a entrega de conteúdo, de materiais, como é caso da entrega de chips pelo poder público no estado, sem, contudo, esboçarem preocupação efetiva com as reais condições dos estudantes e de suas famílias em fazerem uso desse aparatos tecnológicos.

Considerando que o formato do Ensino Remoto Emergencial não favoreceu a organização de um ensino que contribuísse para a apropriação dos conteúdos escolares pelos estudantes com deficiência, nos levando a entender que a disponibilidade do chip foi insuficiente e os problemas foram para além das aquisições materiais pelos estudantes com deficiência. No entanto, a falta de acesso às TICs e à internet contribuiu para a precarização de aprendizado, reforçando um formato de ensino ineficaz para a garantia da escolarização desses estudantes.

Além disso, o autor destaca a avaliação de Andressa Pellanda, que aponta que o cenário da educação brasileira durante pandemia, foi uma crise presente dentro de uma crise maior que já existia antes da pandemia, devendo-se isso ao fato de que as políticas adotadas para a educação, no caso o Ensino Remoto Emergencial, foram pensadas alheias às desigualdades existentes, que não levaram em consideração os problemas estruturais presentes na educação. Reforçando aqui a defesa de Saviani e Galvão (2021), quando enfatizam que o Ensino Remoto Emergencial foi uma falácia. Essa situação se torna mais preocupante quando damos ênfase à educação de estudantes com deficiência de baixa renda de escola pública.

Somado aos problemas estruturais, que não foram levados em consideração nas medidas realizadas durante o Ensino Remoto Emergencial, que dificultaram a inclusão dos estudantes com deficiência, está o fato também deles não terem tido formação para utilizar a plataforma da SEDUC-PI. Levando em conta que no estado do Piauí, “o uso remoto, guiado pelas tecnologias digitais, aulas online e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), através do aplicativo iSeduc³, foram escolhidas como estratégia pedagógica por muitas escolas” (Silva; Neto; Santos, 2020, p. 36).

Assim, tal aplicativo foi adotado também na instituição lócus da nossa investigação. Com isso, Beto em suas significações expressa a seguinte compreensão de como foi esse processo de acesso ao aplicativo pelos estudantes, sobretudo, aqueles com deficiência:

A Secretaria de Educação, ela tem o próprio aplicativo dela. **Muitas vezes ela (SEDUC) queria que a gente usasse o aplicativo dela para fazer as atividades.** Porém, o **nosso alunado teria que ter um treinamento** para usar esse aplicativo [...] (Beto/EN, 2023).

[...] **eles não tinham muito, é... habilidade na hora de executar essa atividade com o aplicativo** da SEDUC. [...] **existia muita resistência, muita dificuldade** em você conseguir realizar alguma atividade usando o aplicativo da SEDUC (Beto/EN, 2023).

Quando ela (prova) é feita nas escolas, a gente faz um mapeamento [...] minha opinião, eu **não me recordo de ter visto algo relativo a isso na plataforma (SEDUC)**... entendeu? Eu **acho que faltou**... faltou isso aí. Porque, é... **quando se tem uma plataforma daquela (SEDUC), acho que deveria é... ter uma visão de quantos alunos têm** em cada escola... que tem, que precise dessa, **que precise dessa ajuda**, né, digamos assim (Beto/EN, 2023).

Nos trechos destacados, Beto expressa que os estudantes não tiveram formação para usar o aplicativo da SEDUC no ensino remoto. O professor ainda significa que essa falta de formação foi um impedimento para que os estudantes se mantivessem nas aulas remotas, visto as dificuldades em utilizar o aplicativo. Além disso, acrescenta que as dificuldades estão presentes pela falta de um levantamento por parte da SEDUC acerca dos estudantes que não tinham conhecimento da utilização da plataforma, o que dificultou o desenvolvimento das atividades pedagógicas e o processo de apropriação dos conhecimentos pelos estudantes.

A relação entre o processo de apropriação da cultura e o desenvolvimento humano objetiva-se por meio da aprendizagem em geral, ou ainda nas relações sistematizadas pelo processo educacional, que tem a função de criar condições para que os estudantes apropriem-se dos conhecimentos científicos e teóricos elaborados ao longo da história das ciências (Rigon *et al.*, 2010, p. 65).

Considerando que a aprendizagem ocorre através do movimento de apropriação da cultura e o processo educacional tem como propósito a criação de condições para que tal apropriação seja objetivada pelos estudantes, entendemos que tais condições foram negadas aos estudantes com deficiência. Consideramos essa negação de condições, pois nas significações de Beto acerca o uso do aplicativo da SEDUC no desenvolvimento das atividades fica patente o comprometimento do processo de aprendizagem do estudante com deficiência, evidenciando na negação da disponibilidade de formação para que esses estudantes conseguissem utilizar o aplicativo a seu favor.

Além dessas questões, outra significação que depõe sobre as dificuldades no desenvolvimento da atividade pedagógica diz respeito às implicações da mudança de rotina do ensino presencial para o Ensino Remoto Emergencial. Os professores trazem trechos em suas significações que tal mudança afetou no empenho dos estudantes, pois eles não compreendiam

seu ambiente doméstico como espaço escolar. A respeito disso, acompanhemos as narrativas de Alfa:

[...] **outro desafio foi fazer com que eles estivessem atentos aquele horário que foi estipulado para ter essa aula, para ele fazer a atividade, porque não é como você está na sala, que está fiscalizando...** e você já sabe, **se existe essa dificuldade as vezes no ambiente escolar, no chão da escola, imagine lá na casa dele, que ele está assim, livre, ele é solto, né?** [...] como eles são crianças, porque Ensino Fundamental ainda, ele não tem esse preparo ainda: “Ahh, eu tenho que estudar nesse momento” (Alfa/EN, 2023).

[...] então, os desafios foram esses... **da gente se organizar e eles obedecerem a esses horários e naquele momento** eles estivessem a postos **para receber as mensagens e fazer aquelas atividades que estavam sendo propostas ali, sem a nossa fiscalização, né?** Porque a gente ficava na nossa casa e eles, se tivessem dúvidas iam lá no grupo perguntar e a gente ia tentar explicar (Alfa/EM, 2023).

Alfa significa que manter os alunos participativos foi um desafio para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, visto que ela não estava perto para orientar. Assim, Alfa expressa em suas significações que a distância ocasionada pelo Ensino Remoto Emergencial comprometeu a relação entre professor-aluno, dificultando assim a atividade de ensino. Além disso, a docente acrescenta que essa distância causou uma dificuldade de os estudantes com deficiência realizarem as atividades, tendo em vista que não tinham o acompanhamento do professor, exigindo mais autonomia do aluno com deficiência.

Conde, Camizão e Victor (2020), ressaltam que a busca por um ensino de qualidade foi intensificada na pandemia, nos fazendo entender que essa intensificação se deveu as condições impostas pelo contexto pandêmico. Os autores ainda acrescentam que os desdobramentos para um ensino de qualidade foram maiores se tratando do público-alvo da educação especial, visto que é um público que já enfrentava grandes dificuldades mesmo antes da pandemia.

A busca foi maior com esse público pois com a suspensão das aulas presenciais para evitar a proliferação da Covid-19, estudantes e professores se viram obrigados a manter um distanciamento físico, assim, as atividades necessitaram de uma autonomia maior dos estudantes com deficiência (Conde; Camizão; Victor, 2020). Desse modo, os professores Alfa e Beto significam as consequências desse distanciamento físico com os estudantes, que revelam implicações no desenvolvimento das atividades:

Foi muito complicado fazer (as atividades no ensino remoto) [...] porque nem em sala de aula, nem aqui dentro da sala, **a gente sempre fica achando que a gente tem que estar fazendo formas diferentes** ou teve alguma coisa que não deu certo para mim, **imagina a distância, é mais difícil até de avaliar**, porque eles estão lá

e nós estamos em outro ambiente. A gente não viu como foi que eles fizeram, como foi que eles se comportaram, como foi... era muito complexo (Alfa/EN, 2023).

[...] o meu maior desafio foi... manter, né? Manter esse **contato com os alunos, é... de relação a... eles cumprirem as atividades e a gente conseguir**. É... conseguir **alguns resultados para poder avaliar**. Que muitas vezes no aluno... **ele por estar em casa...** por estar no seu ambiente doméstico, ele... **não sentia muito bem que era uma aula, né?** (Beto, EN, 2023).

[...] (no Ensino Remoto Emergencial) **aqueles que, realmente não tiveram como ter acesso, alguns, realmente, foi dada as tarefas xerocadas e os pais vieram pegar**. Só que é tipo isso, né? **Levou para casa, ninguém sabe como foi que foi feito, né? E aí vinha e a gente olhava, mas, é... como se a gente tivesse trabalhando, assim, no escuro...** porque **você não estava ali vendo o aluno, “como foi que ele fez?” “Por que ele errou aquilo bem ali?”** Você não podia perguntar, né? Então é tipo: **ou acredita naquilo que está vendo, sem ter nenhuma justificativa para aquilo que ele fez, né? Você não poderia** revisar, nem indagar e nem dizer... **nem corrigir na frente dele**. Então é assim, teve a aula on-line? Teve. Agora, não foi tipo, né? **É muito diferente do que o aluno está na escola** (Alfa/EN, 2023).

Alfa significa que o distanciamento gerou dificuldades no desenvolvimento de atividades e no processo avaliativo do aluno com deficiência. Semelhante à significação de Alfa, o professor Beto destaca em seus trechos que teve dificuldade em fazer com que os estudantes desenvolvessem as atividades, pois eles não compreendiam a aula no ambiente doméstico, não entendiam como uma aula de fato. Outra significação relativa ao processo de avaliação da aprendizagem também indica comprometimento para o rendimento dos alunos. Alfa traz em sua narrativa que esses estudantes recebiam as atividades impressas e que os pais iam pegar na escola, porém a falta de acompanhamento do aluno no desenvolvimento dessas atividades fez com que ela não tivesse um parâmetro para avaliar o rendimento desse aluno, as suas dificuldades, que ela deixa evidente no trecho **“é ...como se a gente estivesse trabalhando, assim no escuro”**.

Outra dificuldade que os professores encontraram no desenvolvimento da atividade pedagógica durante o ensino remoto se deu em decorrência da falta de clareza acerca do laudo do estudante com deficiência na escola, o que se tornou bem mais preocupante e delicado nas aulas remotas. A respeito disso, Eli traz as seguintes narrativas:

A gente ver que tem crianças que tem laudo e a gente ver crianças que precisam de laudo, a gente conhece que tem uma dificuldade. **Não é só uma coisa de aprendizagem ou que faltou conteúdo... que ficou essa lacuna, né?** que fica mesmo (ELI/EN, 2023).

É violento, **tem um aqui que é ele é muito violento**. Agora que foram atrás do **laudo, depois de seis, cinco meses...** aí como essas crianças são à margem, não todas as famílias, mas tem alunos aqui, alguns aqui que são a margem da família que a mãe não aceita, acha que é só “danadice” e não é, não é... e aí como **a escola está tendo**

esse movimento, que começou agora porque a escola é dita inclusiva (ELI/EN, 2023).

Eli significa que na escola há estudantes que tem diagnóstico e há estudantes que não possuem, o que dificulta o trabalho do professor durante o Ensino Remoto Emergencial. Além disso, ela significa que essa busca de diagnóstico aconteceu de forma tardia na escola. Levando a entender que se deu bem depois da implementação do Ensino Remoto Emergencial, deixando isso evidente quando destaca: **“agora que foram atrás de laudo, depois de seis, cinco meses”**.

Sobre a necessidade de o professor ter acesso ao laudo indicativo da deficiência do seu estudante é um passo importante no processo de inclusão, uma vez que a escola terá meios de garantir o acompanhamento adequado a esse estudante e o professor terá condições de planejar as estratégias mais adequadas as suas necessidades. Ou seja, conhecer a condição do aluno com deficiência é algo primário em um processo pedagógico de qualidade. Barroco (2007) ressalta o seguinte:

[...] a condição de deficiência, como pode ocorrer com outras, é notada quando a criança não consegue desenvolver habilidades próprias à sua idade e acompanhar o conteúdo escolar. Pelo visto, todo avanço da ciência não alcança facilmente a população em geral, e os próprios profissionais especializados, que poderiam atendê-la, ignoram dados fundamentais. Isto reflete as características desta sociedade ao lidar com o conhecimento, com o atendimento público em saúde, com educação. As pessoas pobres, de modo geral, não são atendidas em suas necessidades clínicas e educacionais de modo adequado, o que é agravante em caso de se apresentarem com deficiências. Pode-se entender, assim, que não é o desenvolvimento a contento da pessoa com deficiência se complica menos por questões biológicas que pelas histórico-sociais (Barroco; 2007, p. 120).

Dialogando com a autora, entendemos que a falta de conhecimento acerca das condições de deficiência dos estudantes é reflexo também de uma negligência acerca do público da educação especial, que é histórica. Quer dizer, se o indivíduo possui alguma condição de deficiência e isso faz com que eles apresentem dificuldades para se adequar em certos comportamentos impostos pelo sistema, a responsabilidade por não conseguir não se deve atribuir a sua condição, mas à sociedade que não está preparada ou não prioriza a inclusão desse público na sociedade, o que reforça uma exclusão.

No entanto, entendemos que essa questão acerca da exclusão dos estudantes com deficiência é consequência de todo um movimento histórico-social, isto é, apesar das leis que assegurem medidas para a inclusão do público com deficiência, os processos que visam o desenvolvimento humano ainda são questionáveis. É questionável, pois, na nossa sociedade o que predomina ainda é uma concepção de indivíduo pautado na psicologia burguesa, isto é, a compreensão de um indivíduo determinado pelas condições biológicas, o que acaba

“patologizando” as condições dos indivíduos com deficiência. Em outros termos, infelizmente a sociedade capitalista diagnostica, porém as condições adequadas para a inclusão desse público nos espaços ainda são escassas, o que nos leva a reforçar que o diagnóstico ou a presença do laudo é uma questão bem mais complexa, pois envolve toda uma conjuntura.

Então, depreendemos que, mais que a presença do laudo do estudante, a necessidade de condições para o desenvolvimento das atividades pedagógicas que contribuíssem para o desenvolvimento humano dos estudantes foi indispensável durante o Ensino Remoto Emergencial. No entanto, infelizmente temos dados suficientes para constatar que esse processo foi difícil e desafiador para os indivíduos em processo de ensino-aprendizagem.

Essa situação nos leva a refletir a significação de Eli sobre as dificuldades em desenvolver as atividades pedagógicas com os estudantes com deficiência, quando ela tem consciência sobre a falta de clareza de que alguns não possuem um diagnóstico. A questão é que esse problema se tornou mais delicado no contexto da pandemia devido ao distanciamento social, onde deixou mais evidente a negligência na educação acerca desse público, expresso na falta de conhecimento de Eli e nas dificuldades que ela enfrentou com esse público durante o Ensino Remoto Emergencial, visto que a busca por medidas para o suporte desses alunos também foi tardia. Assim, dificultando também o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência durante o Ensino Remoto Emergencial.

Por fim, chegamos ao **terceiro indicador** desse núcleo que discute sobre a **“Aprendizagem dos estudantes com deficiência no Ensino Remoto Emergencial”**. Esse indicador traz discussões acerca de como os professores significam a aprendizagem desses estudantes no contexto do Ensino Remoto Emergencial.

Vejamos as narrativas dos professores e o que elas expressam acerca da aprendizagem dos estudantes com deficiência:

[...] **alguns tiveram um pouquinho** (aprendizagem), né? tiveram o rendimento um pouquinho melhor, **outros nem tanto**, mas **a gente tentou fazer e ali foi feito**, né? Eu **não vou afirmar**, né? **que o rendimento** (no Ensino Remoto Emergencial) **foi adequado**, não. Não foi perfeito, eu **acho que nem com os ditos normais, não foi nada perfeito para ninguém** (Alfa/EN, 2023).

[...] **é uma coisa complexa para analisar** (a aprendizagem no Ensino Remoto Emergencial), [...] **tinha aluno que não abria a câmera para assistir as aulas**, abria o Google Meet e não abria a câmera que **a gente só ouvia a voz. Depois que a gente voltou que a gente não conhecia nem os alunos: “Mas a professora, a senhora nem falou comigo”** [risos]. Mas é como eu estou lhe dizendo, **o rendimento tanto dos normais como dos ditos, assim... né?** que eu estou lhe dizendo, **não são anormais... mas que tem as suas necessidades, foi tudo a contenda**, mas teve sim algum aprendizado sim (Alfa/EN 2023).

Alfa significa que a aprendizagem dos estudantes com deficiência durante o Ensino Remoto Emergencial não foi eficaz e complementa que a relação estabelecida com o estudante pela plataforma Google Meet dificultou o rendimento do estudante. Outra significação que evidencia o comprometimento da aprendizagem do estudante está presente na narrativa de Beto quando em seu relato ele dá atenção à falta de apropriação dos conteúdos pelos estudantes com deficiência durante o ensino remoto:

Pensando no que eles (estudantes com deficiência) **já passaram, né?** No que eles já viveram, a gente enfrenta muita dificuldade em relação a tentar inserí-los, porque **eles ficaram muito tempo com a aprendizagem ruim** (por causa do ensino remoto), certo? E aí, é... **eles enfrentam essas voltas com muita dificuldade, porque... o ensino foi... foi fraco, né?** Então, **existe muita carência com relação a conteúdo.** (Beto/EN, 2023).

Nos trechos destacados na narrativa de Beto, o professor significa que no Ensino Remoto Emergencial a apropriação acerca dos conteúdos escolares pelos estudantes foi insuficiente, comprometendo inclusive no retorno das aulas presenciais, pois o professor compreende que o ensino foi fraco.

Beto destaca que durante o Ensino Remoto Emergencial houve uma inadequação no processo de organização dos conteúdos, considerando mesmo as condições disponíveis de trabalho para o desenvolvimento das atividades e a apropriação delas pelos estudantes com deficiência que tiveram que ter um pouco mais de “autonomia”.

Ao assumir que “... *o ensino foi... foi fraco, né?*”, o professor significa que a qualidade do aprendizado do estudante mantém relação com a qualidade do ensino que se tem acesso, reforçando o caráter dialético da atividade pedagógica destacada por Martins (2013), ao considerar que o ensino e a aprendizagem estabelecem uma unidade dialética e que, portanto, para haver uma aprendizagem que contribua para o desenvolvimento humano, é necessária a oferta de um ensino que dê condições para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante.

Queremos enfatizar com isso que as condições de ensino ofertado no contexto do Ensino Remoto Emergencial não favoreceram o processo de apropriação dos conteúdos pelos estudantes, ainda mais se tratando dos estudantes com deficiência. Em outros termos, constatamos que ao haver um distanciamento físico entre o professor e os alunos com deficiência devido ao isolamento social, as condições de acompanhamento se tornaram também insuficientes, ou seja, os dados indicam que durante o Ensino Remoto Emergencial não houve estruturas adequadas para o processo de ensino e aprendizagem. O que nos leva a destacar outro

pré-indicador que traz trechos das significações de Beto acerca da insuficiência dos conteúdos, que traz como complemento a relação da aprendizagem dos estudantes ligadas às tecnologias:

[...] **existe muita carência com relação a conteúdo, em relação a... às tecnologias**, que eles também, **eles não conseguiram**, não conseguem e não tem acesso até hoje em dia. Porque, **às vezes, você quer trabalhar alguma coisa e traz eles para uma sala de informática**, como uma dessas aqui, que tem computadores, **eles não têm habilidades na hora de manusear** (Beto/EN, 2023).

Beto coloca luz sobre outro fator que indica que os estudantes com deficiência não se apropriaram dos conteúdos, o fato da ausência de conhecimento dos estudantes com deficiência para o uso das TICs. Essa questão nos leva a depreender que se os alunos não conseguiram sequer desenvolver a habilidade de manuseio das tecnologias a favor do processo de desenvolvimento das atividades, os prejuízos para suas aprendizagens foram ainda maiores, tendo em vista que a totalidade dos processos pedagógicos foram exclusivamente dependentes do acesso aos computadores ou celulares com aplicativo da SEDUC. Portanto, há indícios de que a atividade pedagógica desenvolvida nesses dois anos de pandemia não colaborou com o processo de humanização dos estudantes. Essa conclusão é reforçada pelo pré-indicador da professora Eli:

Se teve aprendizagem efetivamente? (no Ensino Remoto Emergencial), **não, não teve...** como no presencial, né? Mas teve. **Não ficou a lacuna: “Ahh, não tenho aula, não sei o que...” “não teve a sequência dos conteúdos”**. Então a gente elencou a sequência, tudo direitinho, **só que era tudo virtual, não tinha esse contato, né?** (com os estudantes) (Eli/EN, 2023).

Na narrativa da professora fica claro que o cumprimento da atividade aconteceu, no entanto, isso não garantiu que a aprendizagem do aluno acontecesse, pois esse resultado dependia do acompanhamento mais de perto do professor. Além disso, as condições em que a aula se dava não assegurava a continuidade dos conteúdos, pelo contrário, os conteúdos ficaram secundarizados.

Martins (2013), fundamentada na concepção vigotskiana, ressalta que os conteúdos que são disponibilizados para a apropriação encerram aspectos qualitativamente distintos, deixando claro para o nosso entendimento que nem toda aprendizagem provoca o desenvolvimento dos indivíduos. Além disso “[...] a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, para a psicologia histórico-cultural, não são fatores que possam ser secundarizados” (Martins, 2013, p. 278). Isso leva a depreender que houve uma negligência nesse contexto para com o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência,

pois não favoreceu o desenvolvimento de saltos qualitativos que configuram no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes.

Além dessa negligência vale considerar que tendo em vista que a maioria dos estudantes são de baixa renda na escola, o Ensino Remoto Emergencial agravou essa situação, dificultando ainda mais o processo de desenvolvimento dos estudantes.

Outro aspecto evidenciado nas significações dos professores diz respeito ao retorno ao ensino presencial. Nestas significações, encontramos elementos que reforçam o quanto a vivência do ensino remoto foi prejudicial ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Vejamos a seguir nas narrativas de Eli:

[...] **eles vieram muito** como eu lhe falei, vieram muito **alienados**, muitos... e muitos ainda são. **Trazem o celular escondido dos pais, aqueles que tem mesmo o celularzinho deles** [...] o* (estudante com deficiência) também, **ele tem TOD** (Transtorno Opositor Desafiador), **ele é do opositor, ele não consegue se concentrar, não consegue**. Ele até **sabe fazer as atividades, mas como ele não consegue** (se concentrar), **ele passa por não aprender, aí já dificulta o processo de aprendizado**, ele não consegue se concentrar, ele mexe com todo mundo, tudo dele é... ele não concorda com nada, ele só está no meio das confusões, xinga... (Eli/EN, 2023).

[...] **no início ele** (estudante com TOD) **via muito pornô e ficava mandando** e depois foi descoberto. Então, **tudo isso aí, acelera o amadurecimento, né? São maduros para umas coisas, mas para conteúdo mesmo não tem e aí foi muito difícil**, muito difícil (Eli/EN, 2023).

Os trechos de Eli revelam comportamentos dos estudantes com deficiência diagnosticado com Transtorno Opositor Desafiador, acerca do uso inadequado do celular, a qual foi uma consequência do Ensino Remoto Emergencial e que implicou em prejuízos para apropriação dos conteúdos pelos estudantes. O que nos direciona também a fazer destaque acerca do TOD.

Há uma variação substancial na prevalência do Transtorno Desafiador de Oposição entre as culturas. Essas diferenças podem estar relacionadas a normas culturais relativas ao comportamento não cooperativo ou desafiador em crianças. Por exemplo, as culturas que valorizam muito a obediência podem ter um limiar mais baixo para considerar o comportamento de uma criança como incompatível, desafiador ou desobediente. Os comportamentos relevantes para atribuir um diagnóstico de Transtorno Desafiador Opositivo devem ser avaliados em relação às normas sociais, culturais e do subgrupo (OMS, 2019).

Esse destaque acerca do diagnóstico TOD acerca da relatividade de tal condição no comportamento dos indivíduos nos leva a analisar a falta de um parâmetro que oriente medidas para a inclusão desse aluno, fazendo com que o comportamento dele seja reduzido a “rebelia”. Temos essa compreensão considerando o trecho em que a professora Eli questiona a falta de

apropriação dos conteúdos pelos estudantes que possuem esse diagnóstico, fazendo uma comparação ao comportamento deles acerca do uso inadequado do celular.

Em consonância a essa questão, questionamos até que ponto esses estudantes são assegurados na educação escolar e que medidas são tomadas em termos de políticas públicas que favoreçam a sua aprendizagem, a qual entendemos que não foi comprometida somente no período de Ensino Remoto Emergencial, mas acentuada nesse contexto.

Em 1994, a Declaração de Salamanca estabeleceu que a escola de ensino regular deve ter como priorização a educação de todos os alunos, a fim de superação da exclusão escolar dos estudantes com deficiência, das superdotadas, das que vivem em situação de vulnerabilidade social. Em consonância com a declaração, aqui no Brasil a Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva (PNEE) assegurou a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando o sistema de ensino garantir:

Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis de ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a Educação Infantil até o Ensino Superior; oferta do Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para 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).

Apesar dessas medidas, compreendemos que a implementação das políticas públicas atualmente ainda não contempla todos os estudantes, sobretudo aqueles que possuem alguma condição que o incluam no público-alvo da Educação Especial. Chegamos a essa constatação, tendo em vista que no atendimento educacional especializado o estudante com TOD não é contemplado.

Essa falta de contemplação é evidenciada no fato de haver o projeto de lei 14.254/21 que estabelece que as escolas públicas e privadas devem garantir acompanhamento específico aos estudantes com dislexia, TDAH ou que apresentem outro transtorno que implique no desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, esse projeto evidencia que ainda há um enfrentamento de luta para que esses estudantes sejam atendidos como os demais que apresentam algum tipo de dificuldade diagnosticada na sua escolarização.

Apesar de haver a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.384/96 que assegura a matrícula de todos os estudantes independente de possuírem alguma deficiência ou não, entendemos que as medidas se limitam à mera matrícula a qual o estudante está “incluído” “[...] junto aos demais discentes, numa sala regular, deixando tanto o aluno quanto o professor e a

equipe escolar desamparados pedagogicamente” (Cardoso; Alencar; Yaegashi, 2022, p. 21). Assim, entendemos que a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular não passa de uma falsa exclusão.

Enfatizamos isso para justificar também que o fato de o estudante com TOD não ter um acompanhamento adequado gerou dificuldades no período de Ensino Remoto Emergencial com relação a aprendizagem o que impactou também no retorno ao ensino presencial. Assim, tais comportamentos do aluno com TOD caracterizados nos trechos de Eli acerca do uso inadequado das tecnologias é consequência também de um sistema que não oferece condições que ajudem esse estudante na sua aprendizagem, o que foi desvelado durante o contexto da pandemia. Alfa reforça em sua narrativa que as dificuldades de aprendizagem do estudante com deficiência não são somente devido a sua condição, mas o problema é mais amplo e complexo. Nesse sentido, ela narra:

[...] **Você tem que estar toda hora nisso: “Ahh, o menino tem... apresenta já essa dificuldade...”**, também *[aumentou a voz]* por conta dessa falta de hábito de estar em uma sala de aula. **Não é só porque ele tem problema**, essa dificuldade [...] **porque ele tem o TDI** (Transtorno de Déficit de Atenção), **porque ele é inquieto assim...** aquele problema dele, **tem o autista, né? que já tem aquela peculiaridade dele, né? É também, mas é também [...]** **porque ele desacostumou, eu acho também** (o isolamento) [...] **que contribuiu para que ele agravasse** (a aprendizagem) **um pouco, né?** (Alfa/EN, 2023).

Alfa reconhece que as condições de isolamento social contribuíram para a precarização da aprendizagem dos estudantes com deficiência, para a qual ela cita os alunos com Transtorno de Déficit de Atenção (TDI) e autismo. A professora deixa expressa em suas significações que as dificuldades que os estudantes enfrentam com relação a sua aprendizagem transcende a sua condição, mas que essa foi acentuada com o isolamento social. Em outros termos, a professora Alfa compreende que o Ensino Remoto Emergencial contribuiu para o aprofundamento das dificuldades de aprendizagem enfrentadas por esses estudantes, o que deixa evidente que no contexto de ensino emergencial eles não tiveram aprendizagem, já que as dificuldades foram maiores.

No entanto, considerando que não estamos tratando de uma realidade estática, mas que está em movimento, trazemos uma visão otimista desse cenário acerca das significações da aprendizagem pelos professores. Sobre isso, Beto reconhece que a aprendizagem dos estudantes foi prejudicada durante o Ensino Remoto Emergencial, pois as condições ofertadas na relação estabelecida entre professor e aluno contribuíram para um comprometimento acerca da comunicação e interação, as quais ficaram aquém do esperado. Porém, o professor é otimista

ao destacar que há um esforço para que as dificuldades de aprendizagem causadas pelo impacto do contexto pandêmico sejam superadas.

[...] a questão do aprendizado deles... ficou muito precário, mas eu compreendo o seguinte: eles estão voltando desse período e estão se adaptando a uma nova realidade, porque antes eles viviam isolados e a comunicação era restrita, né? Agora está tendo mais uma interação. Eu acredito que, **aos poucos, essa nova vida, que eles estão tendo agora, vai, é... desenvolver eles, porque é muito recente, digamos assim (retorno presencial) [...] esse período onde eles ficaram afastados, eles ficaram muito defasados em relação ao estudo e a gente tem que estar com eles numa série que eles estão, né? ao fazer com que eles avancem** (Beto/EN, 2023).

Com isso, Beto expressa que durante o Ensino Remoto Emergencial não houve aprendizagem, pois a relação nesse contexto foi prejudicada, mas que o retorno presencial traz a possibilidade de melhoria dessas condições, uma vez que permite o acompanhamento mais próximo e uma efetiva comunicação com esse aluno, tão necessária para o enriquecimento da relação pedagógica.

Em síntese, neste núcleo, nosso objetivo foi analisar as significações produzidas pelos professores sobre a atividade pedagógica com estudantes com deficiência durante o Ensino Remoto Emergencial na pandemia. Os três indicadores revelam que esse processo foi precarizado em face das péssimas condições em que a atividade pedagógica foi vivenciada por esses estudantes.

Os dados revelaram a estreita relação entre as condições socioeconômicas dos pais e, conseqüentemente, dos estudantes, culminando com a precarização do processo de escolarização destes. Sem acesso à internet, sem acesso a computadores ou celulares com a potência necessária para o acompanhamento das aulas remotas, ficou cada vez mais difícil garantir a apropriação de conteúdos, bem como a aprendizagem escolar.

Partindo dessas significações, é possível afirmar que a atividade pedagógica ofertada pelas instituições de Educação Básica, sobretudo públicas do Piauí, foi fragilizada no contexto de Ensino Remoto Emergencial. Deixamos claro que essas fragilidades são de natureza maior, até porque é um problema histórico, em especial ao se tratar da educação dos estudantes com deficiência no ensino regular e as condições dos professores para atuar com tais estudantes. Nessa direção, o Ensino Remoto Emergencial mostrou o quanto o ensino e a aprendizagem foram precários, visto que entendemos que o insucesso acerca da aprendizagem do estudante com deficiência na pandemia é reflexo também da,

[...] perpetuação da ideologia dominante, a ideia de menos valia daqueles que não têm condições efetivas de fruir do que a humanidade tem produzido. A vida

cotidiana já torna uma parcela significativa de alunos alijada de conhecer, de fruir e de se apropriar minimamente daquilo que a humanidade tem produzido nas mais diferentes áreas do saber. Assim, quando adentram a escola deve ter início um intenso e contínuo trabalho de valorização da luta que empreendem pela vida, de identificação de significados veiculados e de sentidos formulados, e isso acaba por reconhecer os alunos como sujeitos capazes de aprender e professores como profissionais capazes de ensinar (Barroco; Tada, 2022, p. 74).

Dialogando com as autoras, entendemos que a escolarização dos estudantes com deficiência enfrenta desafios para se apropriar dos saberes constituídos historicamente, pois mediante um sistema que mais exclui do que inclui, mais desumaniza do que humaniza, a sua valorização ainda enfrenta barreiras a serem superadas. Tais barreiras foram desnudadas e aprofundadas no contexto de Ensino Remoto Emergencial o que está presente nas significações de Alfa, Beto e Eli. Nesse sentido, as contradições presentes na escolarização dos estudantes ainda indicaram forças que penderam para um processo de exclusão e ainda estão longe de serem superadas.

6.3 Realidade e possibilidade de oferecer educação e formação humana à estudantes com deficiência no contexto pandêmico e pós-pandêmico: “E aí foi levando, né? Do jeito que foi...”

Nesse núcleo, analisamos as significações dos professores acerca da realidade e possibilidade da oferta da educação e formação humana aos estudantes com deficiência no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Em outros termos, damos ênfase ao que foi ofertado considerando as condições disponíveis e o que foi possível realizar em termos de processos educativos em prol do desenvolvimento humano desses estudantes.

Nesse sentido, é importante enfatizarmos que a realidade e a possibilidade aqui foram trabalhadas como par dialético,

O novo, o que se desenvolve, é necessário, mas não surge de repente. Cria-se primeiro as premissas ou fatores necessários de seu nascimento, que amadurecem e se desenvolvem, e, em virtude das leis objetivas, aparece o novo objeto ou fenômeno. Estas premissas do nascimento do novo, implícitas no que existe, receberam o nome de *possibilidade*. Assim, todo embrião tem a possibilidade de se desenvolver e se transformar em organismo adulto, ou seja, em uma realidade. *Realidade* é a possibilidade levada a efeito. As *possibilidades* derivam das leis objetivas, originadas por elas (Anafasiev, 1968, p. 174, grifo do autor).

Dialogando com o autor, tendo em vista a compreensão de realidade e possibilidade destacada aqui, consideramos a relevância de discutirmos acerca das possibilidades de uma educação dirigida para a formação humana, dando ênfase ao que foi possível realizar, dentro

dos limites da realidade e aquilo que estava no horizonte das possibilidades, mas que diante das condições objetivas, acabava não se realizando.

Assim, esse núcleo é formado por quatro indicadores, que são eles: **“Estratégias desenvolvidas pelos professores no Ensino Remoto Emergencial”**, **“A qualidade de participação dos estudantes com deficiência no Ensino Remoto Emergencial”**, **“O suporte escolar ao estudante com deficiência medeia o processo de escolarização”** e **“O apoio familiar ao estudante com deficiência medeia o processo de escolarização”**. Com isso, damos início à discussão.

O **primeiro indicador** desse núcleo, denominado **“Estratégias desenvolvidas pelos professores no Ensino Remoto Emergencial”**, coloca em evidência aspectos da realidade vivida pelos professores que atuaram com os estudantes com deficiência e as estratégias desenvolvidas, no sentido de garantir que eles tivessem algum aproveitamento, algum ganho em termos de aprendizagem. Vejamos a narrativa de Alfa:

A gente descobriu o Google Meet, eu dei aulas pelo Google Meet, que o google disponibilizou, né? que a gente tinha um determinado tempo que a gente não pagava nada [...] **tinha o Google Sala de Aula que a gente organizou as turmas lá. Nós fizemos as salas virtuais e aí a gente ia colocando algumas coisas lá.** E a gente via que se... se todos tivessem acesso, tivesse internet, talvez tivesse sido assim, vamos dizer, **80% legal, 90% assim... um pouco melhor** (no Ensino Remoto Emergencial) (Alfa/EN, 2023).

As poucas aulas que a gente teve pelo Google Meet foi quando a gente teve, tipo assim: “Ahh se a gente tivesse tido mesmo, esses alunos tivessem realmente condição de ter uma internet, de ter um celular [...] isso tinha dado certo”, entendeu? Tinha sido uma coisa mais fácil. Então se tornou uma coisa mais difícil **por conta mesmo dessa dificuldade financeira, de falta de material** (Alfa/EN, 2023).

Alfa destaca como estratégia desenvolvida durante o Ensino Remoto Emergencial o uso das plataformas virtuais, tais como o Google Meet e o Google Sala de Aula. No entanto, a professora esclarece que nem todos os estudantes conseguiram ter acesso a essas plataformas, devido à falta de condições objetivas de acessar a internet. Assim, mediante tal realidade, a docente buscou outras estratégias que possibilitassem o desenvolvimento das atividades pelos estudantes. Sobre isso, Alfa narra:

Então, **a gente trabalhou mesmo pelo Whatsapp, que era o mais fácil**, que a gente nunca abandonou, que **tinha realmente aqueles que não tinham condição e os pais usavam o telefone, as vezes iam fazer tarefa em outro horário, que não era o horário da aula, e aí eles mandavam para a gente. A gente analisava algumas coisas, ia propondo e aqueles que, realmente não tiveram como ter acesso**, alguns, realmente, **foi dada as tarefas xerocadas e os pais vieram pegar. Só que isso né? levou para casa, ninguém sabe como foi feito, né?** (Alfa/EN, 2023).

Alfa compreende que o Whatsapp dos pais era mais acessível, pois os estudantes poderiam desenvolver as atividades em outro horário. A professora complementa que as estratégias de utilização das atividades impressas foram pensadas para aqueles estudantes que realmente não tinham nenhum tipo de acesso à internet. No entanto, Alfa considera que as atividades impressas tiveram suas desvantagens, pois ela não tinha clareza acerca de como os estudante as desenvolveu, quando narra **“levou para casa, ninguém sabe como foi feito”**.

A pesquisa de Pagaine *et al.* (2022) esclarece que o uso de material impresso foi umas das estratégias mais utilizadas na escolarização do público-alvo da educação especial, mas que foi um desafio também, exatamente pelo fato de ter sido um trabalho feito à distância, sem a exata noção de como estavam sendo realizadas. Além das atividades impressas, outras estratégias foram utilizadas a fim de garantir que esses alunos pudessem acompanhar as atividades escolares:

A gente colocava vídeo, né? Mas nem sempre a internet do celular carregava o vídeo para ele ver... eu gravava voz explicando: “Olhe, isso é assim, assim, assim, assim...”, aí ajudava alguma coisa, né? Não era só digitando porque também tinha aqueles que têm dificuldade na leitura, né? Então se você só digitasse, escrevesse... tinha que ter áudios e os vídeos para ajudar. E aí foi levando, né? Do jeito que foi... (Alfa/EN, 2023).

Na significação acima, fica evidente o esforço depreendido pelos professores para garantir as mínimas condições de participação dos estudantes em meio ao ensino remoto. A realidade relatada por Alfa exhibe de forma objetiva o nível dos desafios enfrentados pelos professores e pelos alunos, bem como o nível de precariedade das condições de ensino e aprendizagem a que foram submetidos professores e alunos nesse contexto. Olhando para esse pré-indicador é possível inferir que mediante tal realidade as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos eram quase nulas, não havendo assim possibilidade de formação humana. Sobre isso, Saviani e Galvão (2021) destacam:

[...] o “ensino” remoto foi colocado como única possibilidade de substituição ao funcionamento das escolas. No entanto, como também procuramos evidenciar, essa suposta alternativa é precarizada e não atende minimamente ao que defendemos que seja ofertado pela educação pública de nosso país (Saviani; Galvão, 2021, p. 43).

Diante do destaque dos autores, considerando também o que interpretamos nos trechos que indicam as zonas de sentido de Alfa nas narrativas, entendemos que as estratégias desenvolvidas pelos professores para a continuidade das atividades escolares durante o Ensino Remoto Emergencial, apesar de apontarem para um esforço imenso por parte dos docentes, não foi o suficiente para o atendimento de uma educação humanizadora. Consideramos isso, pois

Alfa ao fazer destaque no trecho *“e aí foi levando, né? do jeito que foi”* deixa evidente e reforça as situações de remendo do Ensino Remoto Emergencial.

As pesquisas de Neves (2022) e Lara (2022) ressaltam que as estratégias desenvolvidas durante o Ensino Remoto Emergencial não foram suficientes para o atendimento das novas necessidades advindas da pandemia, o que se confirmou nas significações de Alfa, que as estratégias desenvolvidas não garantiram qualidade da aprendizagem dos estudantes com deficiência durante o Ensino Remoto Emergencial.

A falta de garantia para o desenvolvimento da qualidade da aprendizagem dos estudantes tem como referência a defesa de que “o desenvolvimento do pensamento se revela uma conquista advinda de condições que o promovam e o requeiram – e, como tal, depende em alto grau das dimensões qualitativas da formação escolar” (Martins, 2013, p. 275). Nesse sentido, queremos deixar claro que por mais que o desenvolvimento das estratégias tenham de forma quantitativa atingido os estudantes com deficiência, foi a qualidade da aprendizagem desses estudantes que determinaram o seu desenvolvimento.

Eli, ao significar as estratégias desenvolvidas durante o Ensino Remoto Emergencial, destaca que não houve diferença em relação ao ensino presencial. Desse modo, Eli significa:

É assim, porque é igual no presencial, eles (estudantes com deficiência) **assistiam a aula com todo mundo**, só que **tinha um horário que eles foram atendidos lá** (sala de AEE), né? Eles não iam fazer tarefa, **eles iam ter orientações para eles fazerem sozinhos e a gente acompanhava**, então online não mudou muito (Eli/EN, 2023).

A professora Eli compreende que não houve diferença das estratégias desenvolvidas com esses estudantes durante o Ensino Remoto Emergencial comparado ao ensino presencial, pois a forma de proceder foi a mesma. Nesse caso, os estudantes participavam das aulas, além disso eram acompanhados pelo professor de AEE para realizar as atividades. Vale ressaltar que, de acordo com Lima (2016), o AEE no ensino regular é um complemento da formação do estudante com deficiência, que esse atendimento visa a minimização das dificuldades encontradas pelo estudante no desenvolvimento das atividades na educação escolar, portanto, o papel da AEE é apenas ajudar esse aluno na realização de tarefas tendo em vista minimizar suas dificuldades, mas, de maneira alguma, a AEE substitui o papel do professor que precisa ser responsável pela organização do processo que dará condições do estudante se apropriar e objetivar da cultura elaborada socialmente,

[...] a apropriação da cultura historicamente construída, e transformada em saber escolar, é fundamental para o desenvolvimento dos alunos com e sem deficiências ou NEE, para a internalização da experiência social, para a formação da genericidade. A

objetivação, por sua vez, diz respeito à materialização das atividades físicas e mentais do homem que cria. Ou seja, a objetivação se dá quando a atividade física e/ou mental do homem se transfere, fixa-se no processo e no produto gerado. Nesse sentido, é possível dizer que a atividade humana é transferida para o produto da atividade, é nele encarnada e objetivada (Barroco; Tada, 2022, p. 67).

Desse modo, tendo em vista o destaque das autoras acerca do processo de apropriação e objetivação da cultura historicamente produzida, entendemos que mesmo que a qualidade do acompanhamento dos estudantes com deficiência pela especialista de AEE tenha sido boa, é insuficiente se as estratégias possíveis não foram suficientes para atender as necessidades de desenvolvimento humano.

Vejam os seguintes cenários, o estudante está participando da aula no seu ambiente doméstico, onde as condições de ensino e aprendizagem não são adequadas, a forma de ensino não levou em consideração as condições objetivas e subjetivas dos estudantes com deficiência. Quer dizer, a consideração de tais condições tendo em vista as possibilidades de seu desenvolvimento, o acompanhamento pelo especialista, por mais importante e necessário, não faz “milagre” e não é suficiente para o desenvolvimento e transformação das qualidades exclusivamente humanas nos estudantes.

Ainda sobre as estratégias no Ensino Remoto Emergencial, Beto em suas narrativas destaca que a forma de trabalhar com os estudantes com deficiência não teve diferença em relação aos demais estudantes. No entanto, ele acrescenta que elaborou como estratégias para o aprendizado desses estudantes atividades menos complexas,

[...] os recursos que a gente usava eram os mesmos que a gente usava com os alunos, os ditos normais, e... a gente [...] lógico que a gente trabalhava uma atividade diferenciada, a gente trabalhava com... com atividades mais simples, questões onde você usava menos alternativas, onde o aluno tinha menos opções para marcar (Beto/EN, 2023).

Por exemplo, uma questão que tivesse mais grau de [...] complexibilidade... complexidade, a gente trabalhava menos alternativas, [...] duas alternativas e aí facilitava para o... para o aluno resolver. [...] Facilitava na hora do aluno resolver porque ele só tinha duas opções... de marcar a certa ou errada. Já o aluno dito normal, a gente botava o que...? Quatro opções, né? Ficava 25% pra ele... de chances dele cometer o erro. Então era só 50%. Então a gente fazia esse balanceamento nas atividades, entendeu? (Beto/EN, 2023).

Beto, ao trabalhar com os estudantes com deficiência, não selecionou recursos diferentes para esses estudantes, no entanto, simplificou a mesma atividade elaborada para a turma para os estudantes com deficiência. O professor compreende que ao simplificar uma atividade deixando-a “mais fácil” está favorecendo o aprendizado do estudante com deficiência.

As significações de Beto deixam transparecer que ele considera que o estudante com

deficiência não possui o potencial de desenvolver atividades mais complexas, o fato é que ele faz uma distinção em relação aos demais estudantes. Entendemos que as estratégias pensadas por essa lógica revelam também o capacitismo na educação escolar. O que seria o capacitismo?

A concepção de capacidade está em intrínseca relação com o modo como a sociedade se organiza e reproduz um dado *modus vivendi*. Dessa forma, entende-se que, nas relações sociais, tal concepção permeia a tudo e todos, e constitui os sujeitos, as organizações e instituições. Tais relações produzem e reproduzem ideias hegemônicas calcadas num modelo de sujeito ideal, produtivo, que desempenha atividades que atendem e reforçam capacidades normativas. Isso leva ao que se denomina *capacitismo* (em inglês, *ableism*), termo que diz respeito à discriminação e ao preconceito social direcionado ou envolvendo pessoas com deficiência ou necessidades especiais (Barroco; Matos; Pires, 2021, p. 144, grifo das autoras).

Diante do destaque das autoras, entendemos que as significações do professor revelam uma prática capacitista, pois indicam um certo descrédito acerca do que o estudante tem a possibilidade de aprender. No entanto, é preciso deixarmos claro que o capacitismo é uma prática de um modelo estrutural e que se distancia de um entendimento de humanização dos estudantes com deficiência. Assim, no contexto de Ensino Remoto Emergencial, há indícios de que essas práticas estiveram presentes.

Dessa forma, a professora Alfa significa que mesmo diante da elaboração de estratégias para as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência, não foi um processo simples, pois envolve um todo complexo, uma vez que é insuficiente levar em conta somente a educação, tendo em vista que esta não possui uma autonomia absoluta. Assim, a professora narra:

[...] ficou complicado porque aí eles... por mais que a gente tentasse, é... sanar ou propor atividade, era muito complexo para eles mesmos, na hora de tirar dúvida e de falar, de dizer o que eles não tinham entendido, era uma coisa difícil para elaborar tudo isso (durante o ensino remoto). E aí a gente também pensou na ideia de trazer tarefa escrita, né? A questão mesmo de deixar uma tarefa para eles levarem, para os pais levarem. Então foi pensado tudo isso, a gente tentou fazer, mas a gente viu que, claro, não foi, é (favorável)... (Alfa/EN, 2023).

A professora Alfa destaca a tarefa escrita como uma estratégia que foi possível no contexto do Ensino Remoto Emergencial, porém ela entende que não foi uma estratégia favorável para todos os estudantes com deficiência. Assim, depreendemos que o enfrentamento ao contexto do Ensino Remoto Emergencial evidenciou a necessidade da elaboração de novas estratégias para o favorecimento de uma educação que contribuísse para o processo de apropriação dos conhecimentos pelos estudantes com deficiência. Considerando que as necessidades sempre se manifestam de acordo com determinadas condições objetivas, pois as

condições com a realidade em movimento também mudam, desenvolvendo novas necessidades (Anafasiev, 1968). O autor ainda acrescenta que “toda necessidade nova não aparece sob forma nova e já acabada; no princípio só existe em possibilidade, e só se transforma em realidade se as condições lhe forem favoráveis” (Anafasiev, 1968, p. 173).

Com esse entendimento, entendemos que refletir acerca das estratégias desenvolvidas pelos professores no Ensino Remoto Emergencial, revelou que as condições presentes na realidade possibilitaram a criação de estratégias, pois os professores tiveram que se movimentar para tornar possível a continuidade do ensino com os estudantes com deficiência. Entretanto, ao analisarmos as possibilidades para a oferta de uma educação que humanize, as significações dos professores apontam que não alcançaram um êxito acerca da qualidade no processo de ensino e aprendizagem no contexto do Ensino Remoto Emergencial. Em vista disso, entendemos como ressalta Soares, Bock e Marques (2023) que,

[...] qualquer ação ou estratégia que vise a superação de todos os problemas educacionais decorrentes da pandemia, exige que o poder público assuma a responsabilidade de pensar em estratégias de avaliação que de fato revelem a real situação na qual se encontra a Educação Básica. Este, portanto, é outro desafio que precisa ser assumido, tendo em vista a necessidade do planejamento de políticas educacionais que visem minimizarmos impactos que a pandemia da covid-19 promoveu na vida de professores e alunos, com comportamentos ainda difícil de serem mensurados em sua totalidade (Soares; Bock; Aguiar, 2023, p. 19).

O que os autores destacam é que o enfrentamento aos prejuízos deixados pela pandemia na educação escolar de estudantes de modo geral, e de estudantes com deficiência de forma particular, exige que o poder público assuma a responsabilidade que lhe cabe, que no caso remete para a criação de estratégias de avaliação que de fato revelem a real situação na qual se encontra a Educação Básica. Sem esse diagnóstico, dificilmente a escola e os professores terão condições de reverter os prejuízos deixados aos estudantes.

No **segundo indicador** desse núcleo, da “**qualidade de participação dos estudantes com deficiência no Ensino Remoto Emergencial**”, articulamos os pré-indicadores que evidenciam os sentidos e significados dos professores acerca da qualidade de participação dos estudantes com deficiência mediante as condições impostas durante o Ensino Remoto Emergencial. Com isso, vejamos as narrativas dos professores:

Eles (estudantes com deficiência) **estavam inseridos nas turmas, interagem e tudo...respondiam as atividades, mandavam áudios para a gente perguntando** (durante o Ensino Remoto Emergencial). Então assim, não foi um atendimento diferenciado, do mesmo jeito que era no presencial (Eli/EN, 2023).

Eli compreende que os estudantes conseguiram participar das atividades durante o Ensino Remoto Emergencial, pois eles davam retorno ao que era proposto. Nesse sentido, a professora considera que a qualidade de participação dos estudantes foi boa, pois houve uma interação deles. Em contraposição ao que foi exposto por Eli, Alfa e Beto significaram de forma diferente acerca da participação dos estudantes com deficiência durante o Ensino Remoto Emergencial:

É muito complicado, a gente viu um aluno (com deficiência) que ele tinha muita dificuldade (no Ensino Remoto Emergencial), **muita, muita, muita** e ele nem está mais aqui na escola. E ele **não conseguia acompanhar, de jeito nenhum** (as atividades). [...] ele estava fora da faixa etária da série. Então, **era muito complexo porque ele não conseguia, né? executar. Eu lembro de tantas dificuldades dele no presencial que depois, no remoto, era assim, gritante para falar a verdade.** [...] ele **é um menino de família de muita necessidade.** [...] ele não teve aquele... **não conseguiu acompanhar tudo direitinho não** (no ensino remoto), assim como os outros (que não fazem parte do público da educação especial) ... **se os outros não, ele muito menos** (Alfa/EN, 2023).

[...] **nós sabemos que nossos alunos são de baixa renda, certo? [...] Se a gente que é professor, a gente, às vezes, a gente não tem** (internet de qualidade), né? **Aí um aluno, que tem essa carência, fica muito difícil** dele estudar, **perde até o interesse** (Beto/EN, 2023).

Para Alfa os estudantes com deficiência não conseguiram participar das atividades no Ensino Remoto Emergencial. A professora complementa que o comprometimento de sua participação foi devido as condições da família que não favoreceram, o que comprometeu o interesse dos estudantes nas atividades. Sobre isso, o professor Beto segue na mesma direção, ao expor que o comprometimento da participação dos estudantes deveu-se pelas dificuldades de acesso à internet durante o Ensino Remoto Emergencial, ao passo que a maioria faz parte de família de baixa renda. Tais significações reforçam que a falta de interesse dos estudantes e sua participação foi determinada pelas condições inadequadas de acesso ao ensino na forma remota.

Leontiev (1963) ressalta que o interesse é relevante para o aprender, ele é uma das condições fundamentais para o movimento que leva ao desenvolvimento da aprendizagem dos indivíduos. Diante disso, entendemos que não basta apenas o interesse do estudante, é necessário condições objetivas que garantam que esses interesses sejam atendidos, caso contrário, a tendência desses jovens é o fracasso escolar, problema histórico em nosso país e que foi agravado com a pandemia:

Por se tratar de um problema histórico, o que parece muito grave na questão do fracasso escolar e a tendência à naturalização, porque o torna perpétuo, invisível e restrito ao indivíduo que “fracassa”, principalmente nos casos em que o indivíduo vive em situação de vulnerabilidade social. A naturalização torna opaco o problema das determinações sociais e históricas que constituem a realidade, impedindo assim que

tomemos consciência dos verdadeiros nexos que implicam a produção desse fenômeno social (Soares; Bock; Marques, 2023, p. 5).

Considerando a realidade aqui descrita pelos professores, a tendência de esses alunos com deficiência fracassarem em suas aprendizagens nesse contexto de ensino remoto se explica pelos nexos já evidenciados aqui, tais como: as precárias condições de ensino que levaram à baixa qualidade de sua participação no Ensino Remoto Emergencial, justificado pelas condições existentes na realidade objetiva, que levaram à precarização do ensino e aprendizagem no contexto da pandemia.

Os impactos da baixa qualidade do Ensino Remoto Emergencial afetaram o retorno dos estudantes à escola, pois o tempo em que ficaram isolados comprometeu a sua participação nas aulas, evidenciado pela pouca interação e que teve que ser trabalhada pelo professor para que fosse superada. Sobre isso, a professora Eli, ao narrar sobre o estudante autista e com Transtorno do Espectro Autista (TEA), faz a seguinte narrativa:

[...] ele (aluno com autismo e TEA) quase não interagia, ele era muito no mundo dele e hoje ele já interage, já diz as preferencias dele nessa parte aí [...] observei que ele era muito ativo, toda hora era: “Tia e isso, isso e isso” e me dizia alguma coisa do mundo dele, do interesse dele, até inglês [...] Então assim, eu percebi uma evolução, porque teve um acompanhamento e a família dele também é presente... os outros, muitos não são e aí dificulta o trabalho da gente aqui na escola (Eli/EN,2023).

Eli significa que as crianças autistas e com TEA que permitem uma interação evoluem e facilitam o trabalho do professor, ao passo que aqueles que não interagem, dificultam o seu trabalho. Nesse sentido, entendemos que a ausência de interação foi um dos fatores que levaram ao comprometimento na qualidade de participação dos estudantes com deficiência e que foi possível uma melhora quando a professora desenvolveu atividades durante o ensino presencial.

Seguindo nas análises, no próximo indicador temos como foco o suporte escolar em relação aos estudantes no período de Ensino Remoto Emergencial. Quer dizer, discutiremos acerca do que foi possível fazer em relação ao apoio a esses estudantes em um momento tão delicado que afetou diretamente todos eles.

O **terceiro indicador** foi denominado como “**O suporte escolar ao estudante com deficiência medeia o processo de escolarização**”. Neste momento, voltamos a nossa atenção às significações evidenciadas nas narrativas que indicam que houve um suporte dentro das possibilidades alcançadas pela equipe escolar. Apresentamos esses indicativos na narrativa de Alfa, Beto e Eli. Começamos com as significações sobre o suporte das professoras de

Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência durante a pandemia.

Olha, **as meninas** (professoras de AEE) que trabalham com eles também, é... elas deram, é, essa assistência, né? Tiveram essa, é... **tiveram que dar essa assistência [...] sempre é uma coisa muito complexa porque todo mundo tinha medo naquele momento** (Alfa/EN, 2023).

[...] a SEDUC mandou um plano de aula específico para ensino remoto e aí a gente foi adequando, a gente fazia muita reunião online com as pessoas da GRE, né? [...] **como aqui (escola) tem sala de apoio, não foi difícil para essas crianças, eles não se viram totalmente abandonadas** (no ensino remoto), **as crianças especiais** [...] (Eli/EN, 2023).

Alfa entende que diante do cenário complexo na pandemia, que afetou de forma negativa todo mundo, o acompanhamento das profissionais de AEE aos estudantes com deficiência foi imprescindível. Eli, seguindo essa lógica da importância dos profissionais de AEE no acompanhamento escolar dos estudantes, considera que as crianças com deficiência não tiveram um processo tão difícil, visto que o acompanhamento das professoras de AEE fazia com que elas não estivessem sozinhas durante o Ensino Remoto Emergencial, confirmando o papel da AEE:

O AEE funciona como atendimento extra-turno; o discente frequenta o ensino regular num período e em outro é realizado o AEE como complemento à sua escolarização. Este diferencia-se da escolarização, e é oferecido em horário oposto para que os alunos possam frequentar regularmente o ensino na sala comum, sendo que nesta terão acesso à todas as aulas ministradas ao restante da turma. Assim, o AEE funciona como complemento à escolarização. [...] Nesse sentido, as salas de recursos multifuncionais se inserem no contexto das políticas públicas para o desenvolvimento da inclusão na escola, para isso, disponibilizam recursos de acessibilidade, equipamentos e materiais pedagógicos que auxiliam no trabalho de escolarização da população da educação especial, organizando o espaço e contribuindo na eliminação de barreiras para o processo de escolarização dessas pessoas (Silva; Buiatti; Miranda, 2017, p. 193-194).

Diante do destaque das autoras acerca da compreensão do papel do AEE no processo de desenvolvimento dos estudantes, o que conseguimos entender é que o AEE não tem como finalidade garantir o processo de escolarização propriamente dita, mas que contribui para a superação de dificuldades com o intuito de possibilitar aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Em outros termos, é evidente que o AEE não substitui o trabalho do professor do ensino regular, mas vem como um reforço. Essa compreensão é confirmada na narrativa de Alfa, quando ela destaca que durante a pandemia os profissionais deram uma “assistência”.

No entanto, compreendemos com os trechos de Eli que o AEE veio para preencher uma lacuna no acompanhamento dos estudantes com deficiência durante a pandemia. Quando Eli destaca que ao ser acompanhado pelo profissional de AEE, as crianças com deficiência *“não se viram totalmente abandonadas”*, a professora também revela que, se não fosse o acompanhamento dos profissionais de AEE, esses estudantes teriam ficado à margem, sem nenhum apoio. O que confirma a importância da parceria entre o professor de ensino regular e o professor de AEE, conforme defendem Silvia, Buiatti e Miranda (2017):

O professor de AEE irá trabalhar com metodologias diferenciadas e, em conjunto com o professor do ensino regular, contribuirá para o atendimento das dificuldades e especificidades de cada caso, na construção de recursos didáticos que forneçam subsídios e ampliem as condições de acesso e aprendizado (Silvia; Buiatti; Miranda, 2017, p. 194-195).

Dialogando com as autoras, entendemos que o professor de AEE não possui o papel somente de acompanhar, mas também de criar condições, estratégias em diálogo com o professor de ensino regular, tendo como intuito a colaboração no desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes com deficiência. O que nos leva a questionar: o suporte do professor de AEE aos estudantes com deficiência na pandemia possibilitou a ampliação de aprendizado a esses estudantes? Levando esse questionamento em consideração, vejamos as narrativas de Beto e Eli:

Nas provas...fazia sempre uma atividade diferenciada para com esse aluno e, muitas vezes, ele não respondia... E aí era a hora da gente se mobilizar com a nossa professora que era especialista (professora de AEE), né? Na área e ela ia atrás desse aluno... conversar com a família... ver qual era... o quê que estava acontecendo porque esse aluno não dava esse retorno, porque a gente mandava as atividades e a gente esperava um retorno... certo? (Beto/EN, 2023).

Em sua narrativa, Beto expressa que o suporte da professora de AEE foi reduzido à resolução de problemas tais como a falta de retorno dos estudantes com deficiência, durante o Ensino Remoto Emergencial. Tal narrativa nos leva a destacar o parecer nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que ao estabelecer as orientações acerca da reorganização do calendário escolar durante o Ensino Remoto Emergencial, apresenta as seguintes medidas para o público da Educação Especial:

Considerando que os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios têm liberdade de organização e poder regulatório próprio, devem buscar estratégias para que o estudante da educação especial ocorra com padrão de qualidade. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve também ser garantido no período de emergência, mobilizando o orientado por professores regentes e

especializados, em articulação com as 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, 2020, p. 15).

Diante do que consta no parecer, o professor de AEE teve que estabelecer um vínculo maior com o professor de ensino regular, além de uma comunicação maior com a família dos estudantes com deficiência durante o ensino remoto. No entanto, as significações de Beto demonstram uma relação bem pontual desses profissionais, como se fossem apenas “socorristas” ou remediadores de um problema existente na vida escolar do estudante. Já a professora Eli entende que o acompanhamento do professor de AEE foi necessário para ajudar na melhoria de interação dos estudantes com deficiência nas atividades. Vejamos a seguir a narrativa da professora:

Ele (estudante com autismo e TEA) era mais conhecido aqui, ele **tinha o celular dele, então ele conseguia acessar, ele interagia, ele perguntava** [...] ele fazia da maneira dele. Por quê? **Porque a professora (AEE) estava auxiliando...** (Eli/EN, 2023).

A professora Eli já destaca que o acompanhamento da professora de AEE possibilitou que o estudante autista e TEA fizesse uso das TICs e interagisse. Embora Eli não esclareça o nível de interação desse estudante, ela nos leva a entender que o apoio da professora de AEE no contexto da pandemia foi necessário. A professora reforça a importância desses profissionais na seguinte narrativa:

[...] **esses alunos** (com deficiência) **tiveram um acompanhamento, eles estão assim quase que no mesmo patamar** (dos demais estudantes), claro que cada um tem lá a sua dificuldade, mas **eu acho que já evoluíram** (Eli/EN, 2023).

A professora compreende que o acompanhamento pela professora de AEE aos estudantes com deficiência durante o Ensino Remoto Emergencial possibilitou que os estudantes com deficiência se desenvolvessem como os demais. O que nos leva a questionar acerca da concepção que a professora possui do que vem a ser aprendizagem e desenvolvimento, considerando que:

[...] o fato que a educação escolar promove desenvolvimento, também é o fato que o desenvolvimento não resulta de qualquer modelo de educação escolar. [...] o ensino que se volta aos objetivos desenvolvimentistas não é aquele que reproduz na escola a cotidianidade, marcada pela heterogeneidade, pelo espontaneísmo, por ações assistemáticas; também não é aquele que esvazia a educação escolar dos conteúdos clássicos, dos conteúdos científicos em nome de conteúdos do senso comum, de conteúdos espontâneos e de pseudoconceitos, operando nos limites do pensamento empírico. Igualmente, não é aquele que atribui as possibilidades da aprendizagem às

particularidades individuais dos alunos, presentes em seu desenvolvimento real, mantendo-os reféns do que são em detrimento daquilo que podem vir a ser (Martins, 2013, p. 307).

O que queremos enfatizar com a contribuição de Martins (2013) é que apesar do fato de os estudantes com deficiência terem tido acompanhamento é precipitado considerar que isso por si só garante que os alunos tenham aprendido e se desenvolvido. Isso porque não há elementos para afirmar que os estudantes tenham se apropriado dos conhecimentos durante o ensino remoto, pois, como já destacamos aqui, o AEE não garante a escolarização dos estudantes, o que garante é um acompanhamento que, dependendo da qualidade, poderá ajudar nesse processo. Em outros termos, refletimos essa questão, pois ficou evidente que não teve um trabalho em conjunto entre os professores, não houve uma sincronia. Não havendo a sincronia entre o professor de AEE e o professor do ensino regular, entendemos que se tornou insuficiente apenas o suporte do professor de AEE para a oferta da educação para a formação humana dos estudantes com deficiência na pandemia.

Ainda nesse indicador acerca das significações dos professores sobre o suporte da comunidade escolar, ficou expresso nas significações dos professores que o suporte não ficou restrito ao acompanhamento dos professores de AEE. Sobre isso, a professora Eli narra:

[...] a escola, como um todo, estava motivando os alunos (ensino remoto), porque, **a partir do momento que tem grupos de Whatsapp** de cada sala, os recados de cada sala... **alguns interagem, residentes interagindo com eles.** Então **teve aquele elo, não foi quebrado, mas não foi fácil, foi um processo** (Eli/EN, 2023).

Eli significa que, apesar dos desafios, os estudantes com deficiência conseguiram interagir no ensino remoto, tendo contribuição dos residentes pedagógicos, fato que reforça a importância desse programa no âmbito da Educação Básica, sobretudo nesse momento. O programa de residência pedagógica desenvolvido nos cursos de licenciatura ajudam na aproximação entre a Universidade e a escola. No contexto do ensino remoto, essa aproximação foi fundamental pois serviu de mais um suporte aos alunos com deficiência, muito embora tenha sido limitada pelo distanciamento social, ficando circunscrita aos grupos de Whatsapp.

Sendo assim, o que analisamos nesse indicador é que as significações tanto de Eli como dos demais professores revelam que, dentro das possibilidades, houve um suporte por parte da comunidade escolar aos estudantes com deficiência. No entanto, diante das condições objetivas, a qualidade do apoio aos estudantes também foi muito comprometida. Além disso, os dados analisados neste indicador revelam uma certa ausência do poder público que não ofereceu às instituições escolares suporte, pois todas as ações ficaram restritas aos professores,

dando indícios de que houve falta de planejamento institucional na elaboração de ações que pudessem ter melhores resultados em relação à aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes.

É uma situação complexa para análise essa questão do apoio, pois diante das condições objetivas disponíveis e a criação de novas necessidades para o desenvolvimento dos estudantes, a pandemia não contribuiu. No entanto, é importante deixar claro que ela escancarou e aprofundou uma lacuna na vida escolar dos estudantes com deficiência. Em outras palavras, ficou evidente a necessidade de um fortalecimento da comunidade escolar no sentido de um trabalho em conjunto para criação de condições que possibilitem superação dos processos de exclusão na vida escolar dos estudantes com deficiência, que tenha como viés o desenvolvimento de suas potencialidades.

Ainda sobre suporte, o nosso **quarto e último indicador** volta a sua atenção à **“Significação acerca do apoio familiar ao estudante com deficiência na pandemia”**. Esse indicador possui sua relevância tendo em vista que com a continuidade das aulas no ambiente doméstico, o acompanhamento da família na vida escolar do estudante com deficiência se tornou fundamental, ao mesmo tempo em que foi um ponto essencial para a análise, considerando que as famílias também enfrentaram dificuldades. Por se tratarem de estudantes de escola pública, não podemos esquecer que a maioria dessas famílias são de baixa renda. Nesse caso, a qualidade do apoio escolar determinou as possibilidades de formação dos estudantes com deficiência durante a pandemia e refletiu no contexto pós-pandemia. Nesse sentido, vejamos o que Beto significa acerca do apoio familiar ao estudante com deficiência durante a pandemia:

[...] **acredito eu, que, dentro do seio familiar deles, eles... tiveram alguém para conversar**, alguém para tentar amenizar qualquer coisa que voltasse fazer aflição na sua vida. **Porque é da família, né? Ter o apoio** familiar, eu **acho que é muito importante nesses momentos de** você ter **aflição** (Beto/EN, 2023).

Beto compreende que os estudantes com deficiência tiveram um amparo familiar, tendo em vista os desafios emocionais vividos na pandemia, sobretudo no contexto de Ensino Remoto Emergencial. No entanto, o professor deixa expresso em suas significações que tal afirmação é justificada porque ele considera natural o suporte da família aos estudantes, sendo evidenciado no trecho **“Porque é da família, né? Ter o apoio”**. Diante do exposto pelo professor compreendemos que as suas significações estão ligadas a uma concepção de uma família mais estruturada, no sentido de ter tido condições disponíveis para dar suporte ao estudante com deficiência. No entanto, é importante frisar que a estrutura da família diante das

mazelas da pandemia não foi uma lei. Nessa direção, vejamos as narrativas de Alfa, que trazem significações que contrapõem as significações de Beto:

[...] **muitos** no primeiro momento, **tiveram muita dificuldade de aceitar essa situação** (pandemia) e **os pais não sabia, conduzir** isso **porque eles também têm as dificuldades deles com relação aos desafios dos filhos** [...] isso também é um empecilho muito grande (Alfa/EN, 2023).

[...] **a gente viu tanta coisa** [...] **da mãe, as vezes não ter esse tempo para ensinar ou não ter paciência... Eu lembro de um meme que o pai dizia: “Pelo amor de Deus, eu não aguento mais esse negócio”** [risos]... que a professora pede para fazer experiência de não sei o que [...] **era muito interessante aquilo ali** também **retratava**, de certa forma, **as dificuldades do aluno aprender em casa**, fora da escola e que **ter uma pessoa que não tem o preparo para orientar certas atividades**, que embora o pai tenha essa obrigação e a mãe e o responsável, mas nem sempre ele tem, é... o jeito...sabe orientar (Alfa/EN, 2023).

À vista das narrativas de Alfa, a professora expressa, por meio de suas significações, que os pais não souberam acompanhar os estudantes com deficiência, tendo em vista a falta de preparo. Além disso, a professora entende que os estudantes também tiveram dificuldades no desenvolvimento das atividades devido à falta de um acompanhamento adequado da família durante a pandemia. Depreendemos com as significações de Alfa que o Ensino Remoto Emergencial desencadeou também responsabilidades para além do alcance da família, o que justifica a falta de preparo. O que nos leva a destacar que:

[...] os processos educativos referentes à família não se mostram de forma estruturada como no espaço escolar, aliás, as duas diferem na forma e no conteúdo, quando nos referimos à educação escolar. Mesmo assim, são complexos sociais que medeiam as produções culturais que são desenvolvidas ao longo da história da humanidade, portanto, cumprem a função de reprodução do gênero humano para o desenvolvimento social. Destarte, mesmo assumindo formas e conteúdos diferentes, elas precisam manter algum nível de relação para que a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes alcance o êxito esperado (Marques; Pessoa, 2023, p. 8).

Dialogando com os autores, entendemos que a relação da família com a aprendizagem do estudante e o estreitamento com a escola é fundamental para o alcance de um resultado bem-sucedido. Mas os autores deixam claro que as funções da família e da escola não se confundem, o que nos direciona a um ponto bem importante e delicado dessa discussão. Durante o Ensino Remoto Emergencial, as famílias também se viram em um cenário de sobrecarga em que além de lidar com os desafios presentes da pandemia, tiveram que assumir um papel para o qual não tiveram preparo, que demandou processos complexos que só poderiam ser assumidos pelos professores. O que queremos enfatizar é que o apoio da família foi fundamental, mas é importante frisar que nesse processo de ensino emergencial, as próprias famílias não dispunham

de estrutura para garantir o apoio adequado, o que desencadeou inúmeros problemas comprometendo a qualidade da aprendizagem dos estudantes com deficiência. Vejamos o que afirma Alfa sobre isso:

[...] **a dificuldade era muito grande e a família não sabia conduzir**, entendeu? **A família não tinha preparo como hoje muitos não têm ainda**, mesmo sendo, né? muito difícil. **Outros, que a família é um pouco mais atenta**, embora tenha algumas outras dificuldades, **eles conseguiram realmente estar ali**, né? (Alfa/EN, 2023).

Alfa significa que o acompanhamento da família contribuiu para o desenvolvimento das atividades pelos estudantes com deficiência, ao passo que a falta de acompanhamento dificultou. Deprendemos através das zonas de sentidos da professora que mesmo ela tendo consciência das dificuldades da família em relação ao apoio ao aluno, também entende que quando a família faz um esforço em meio a tais dificuldades, os estudantes conseguiram se sobressair. Fizemos essa interpretação no trecho em que ela narra que **“outros, que a família é um pouco mais atenta, eles conseguiram estar ali”**.

Entendemos que responsabilizar a família pelas consequências de participação dos estudantes, como se somente seu apoio fosse o suficiente é negar as condições objetivas e subjetivas presentes durante o Ensino Remoto Emergencial. Como cobrar uma postura de uma família, sem preparo para um suporte adequado ao estudante com deficiência quando nem mesmo o professor e a escola tiveram condições adequadas em um contexto tão desorganizado como foi o período de Ensino Remoto Emergencial? Como cobrar da família uma qualidade de apoio aos estudantes, quando a luta pela vida em meio ao caos também era uma rotina na vida dessas famílias? Esses questionamentos trazem consigo a complexidade que foi esse processo e que a família também se viu diante de um cenário desafiador. Tendo consciência disso, Alfa traz as seguintes narrativas:

Embora que não fosse aquela coisa, que a gente tinha que estar chamando a mãe: “Mãe, olha, cuidado...”, você tem, né? que chamar a pessoa... você tem que dizer: “Mãe, você tem que olhar o que ele está fazendo realmente...” [...] **o contato era com ele (estudante), mas a gente estava sempre atenta é na pessoa responsável, principalmente desses (estudante com deficiência), porque a dificuldade é muito grande** (Alfa/EN, 2023).

[...] **com os ditos normais têm dificuldades de fazer, quem dirá eles, entendeu?** Então era muito difícil, **então era muito difícil**, então a gente, o nosso... **o nosso ponto de ligação não era só com criança, tinha que estar sempre atento com a mãe e várias mães tinham alguma... várias mães, algumas mães ainda ligavam para a gente e perguntava “Tia, mas não teve a tarefa, não fez tarefa, cadê a tarefa, não teve...”, teve sim.** Então é porque ele não estava atento “olha, é isso, isso, isso...”, então o ponto mais assim também foi ter que falar com a mãe pra tá ali, também, junto com ele **porque é muito diferente de estar na escola, estar nesse chão pra o aluno que está lá** (ambiente doméstico) (Alfa/EN, 2023).

[...] **esses é que têm a necessidade a gente tinha que tá mais ainda falando ali com a pessoa responsável** porque eles também é...da dificuldade, olha, **é muito difícil**...como é que eu estou bem aqui, olha, eu não sei... pra eles, eu também **fico imaginando**... olha **eu recebo uma tarefa**..."Meu Deus, eu **não tive com o professor ali, pra me explicar, pra me orientar ali bem direitinho**...", aí eu vou pegar essa tarefa e vou fazer? **É como se eu estivesse olhando para o nada, entendeu?** (Alfa/EN, 2023).

Alfa reconhece que as famílias tiveram dificuldade e que isso acarretou em uma falta de direcionamento em casa aos estudantes com deficiência, ela entende que a atenção a essas famílias também foi uma necessidade porque a qualidade do apoio familiar aos estudantes com deficiência afetou de forma negativa uma situação que já era preocupante nesse momento, que foi o distanciamento entre professor-aluno. Essas significações vieram reforçar que no processo de escolarização dos estudantes é fundamental a colaboração entre família e escola e nas possibilidades de formação humana dos estudantes com deficiência (Marques; Pessoa, 2023). No entanto, deixou evidente que, para essa colaboração funcionar, é preciso que as famílias tenham condições objetivas e subjetivas adequadas para o acompanhamento dos estudantes com deficiência.

Além disso, vale ponderar questões que afetaram também a qualidade do suporte da família aos estudantes com deficiência. Vejamos as narrativas de Eli:

Eu vejo também que têm crianças (com deficiência) **que sofrem violência em casa**, às vezes **o pai não aceita rejeição** e aqui **eles têm que se sentir acolhido**. (ELI/EN, 2023).

É violento, tem um aqui que é ele é muito violento. Agora que foram atrás do laudo, depois de seis, cinco meses... aí como **essas crianças são à margem, não todas as famílias, mas tem alunos aqui, alguns aqui que são a margem da família que a mãe não aceita, acha que é só danadice** e não é, não é... e aí como a escola está tendo esse movimento, que começou agora porque a escola é dita inclusiva (Eli/EN, 2023).

Eli destaca que um fator que pode ter comprometido o suporte da família ao estudante com deficiência na pandemia é a falta de aceitação da família acerca da condição do estudante. A professora ainda acrescenta que a violência sofrida em casa e o fato de os pais entenderem apenas como **"danadice"** comprometeu o aprendizado dos estudantes com deficiência. Diante das significações de Eli, constatamos que a presença da rejeição e a negligência presente na família aos estudantes com deficiência, além de ter comprometido a sua escolarização, também reforçou o preconceito vivido historicamente por esse público, que também é entendida como violência. É uma violência no nosso entendimento, no sentido de que viola, nega a dignidade aos estudantes com deficiência.

Com o isolamento social essa situação se tornou mais delicada, pois se o estudante não teve um suporte no seu ambiente familiar, se suas condições e necessidades de aprendizado foram ignoradas, a situação de marginalização a esse público-alvo da educação especial se fortaleceu. Entendemos que essa violência não é um problema isolado, mas estrutural. Assim, para o seu enfrentamento é necessário:

[...] o reconhecimento dessa formação agressora: é fundamental a compreensão de que não basta o desejo de incluir, é necessário ser contra a exclusão, a segregação e toda expressão da barbárie que enseje a desumanidade. Por conseguinte, a consciência da barbárie é essencial para a desbarbarização. Nessa perspectiva, a educação que objetiva a humanização envolve a participação do conjunto da sociedade, garantias legais como as políticas públicas de inclusão e de reparação histórica com aqueles há muito excluídos do sistema educacional, mas também a possibilidade de experiências democráticas nos espaços escolares e de discussão educacional para superação das diversas formas de manifestação de violência (Miranda; Costa, 2023, p. 153).

De acordo com as autoras, a violência enfrentada pelos estudantes com deficiência e a exclusão vivida por esse público que os distancia de um caminho que os leva para a humanização deve ser superada com o fortalecimento da sociedade como todo. Com isso, depreendemos que a presença da violência dentro da família é resultado de um problema maior e complexo, ou seja, é reflexo de uma sociedade segregadora, e excludente e que as condições do ensino remoto somente contribuíram para reforçar esse cenário. Sobre isso, Eli produz significações que expressam a importância de a família acompanhar de perto as dificuldades vividos pelos seus filhos:

A família tem que saber das limitações e também qual o tipo de metodologia ele vai usar [...] **por mais carente que seja**, nem que ele não entenda, mas **ele (pai) tem que saber o problema do filho dele, né? Para poder ajudar... eu vejo aí que tem mãe que detecta que o filho tem dificuldade e vai atrás**, corre atrás e estuda, ela mesma **vira professora do filho dela**, porque está tudo aí, conhecimento... (Eli/EN, 2023).

Eli destaca a importância de a família conhecer as condições do estudante, as dificuldades que ele enfrenta para a superação dos desafios enfrentados por eles, tanto na pandemia como na pós-pandemia. De acordo com a professora, o apoio da família ao estudante com deficiência se volta para a busca de conhecimento acerca das singularidades desse público.

No entanto, a professora significa que esse é um processo simples e que todas as famílias têm condições de buscar conhecimento, e reitera que isso independe das condições objetivas, **“por mais carente que seja”**. É importante deixarmos claro que não estamos

negando a possibilidade de uma família de baixa renda ter condições de se apropriar de conhecimentos que ajudem no acompanhamento do estudante com deficiência e contribua para o seu desenvolvimento com a apropriação dos conhecimentos na educação escolar. Entretanto, é preciso reconhecer que as condições materiais afetam de forma determinante esse processo.

É preciso reconhecer que no período de pandemia as famílias assumiram uma grande responsabilidade, que foi garantir o suporte objetivo e subjetivo aos processos educacionais. É preciso reconhecer que uma parcela considerável de famílias não possuía nenhuma dessas condições e que, nesse sentido, muitos estudantes, incluindo os que possuem alguma deficiência foram prejudicados em seu processo de escolarização. É preciso ainda reconhecer que muitas vezes essas famílias não tinham a garantia de condições de sobrevivência (Saviani; Galvão, 2021), em que o viver deu lugar ao sobreviver e que a dignidade humana deu lugar à marginalização.

Nesse sentido, chegamos à constatação de que as significações dos professores em relação ao suporte familiar aos estudantes com deficiência tiveram predomínio nas dificuldades enfrentadas e que nem todas as famílias conseguiram promover o acompanhamento desse estudante, trazendo impactos ao seu processo de humanização.

Finalizamos esse núcleo reiterando que diante da realidade na qual se deu o ensino remoto oferecido aos estudantes com deficiência, em face das condições existentes, os dados apontam para a impossibilidade de realização de uma educação dirigida para a humanização desses estudantes, uma vez que o processo educativo se deu em condições precárias, reduzidas à distribuição de tarefas e a orientações em grupos de Whatsapp, sem as devidas interações necessárias entre professores e alunos em situações planejadas, organizadas e estruturadas para isso. De acordo com as significações produzidas pelos professores, as estratégias de ensino, a participação dos estudantes e o suporte escolar e familiar não foram suficientes para garantir a qualidade necessária aos processos de apropriação e objetivação do saber.

Concluimos esse núcleo reiterando o que disse Vigotski (2021) acerca da educação de estudantes com deficiência. De acordo com o bielorusso, mais importante que focar na deficiência, é ter como foco as condições de superação para que o indivíduo com deficiência se aproprie ao máximo da cultura historicamente produzida, levando ao desenvolvimento de suas potencialidades. Nesse sentido, entendemos que a realidade e possibilidade de isso acontecer na pandemia, com o Ensino Remoto Emergencial, foram quase nulas, o que exige de todos nós compromisso redobrado e esforço coletivo em prol da superação do legado de prejuízos que a pandemia nos deixou.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, investigamos as significações de professores sobre os impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental. Vigotski (2000) nos ajuda a entender que as significações produzidas pelos professores acerca dos impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência nos oferecem possibilidades de compreender as condições concretas que mediaram e determinaram essa realidade.

Dessa forma, buscamos responder a seguinte questão: como se constituem as significações dos professores sobre os impactos da pandemia da Covid-19 no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental e a relação com a formação humana desses estudantes? Na busca de responder essa questão, desenvolvemos essa dissertação com o objetivo de investigar as significações de professores sobre os impactos da pandemia da Covid-19 no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental e a relação com a formação humana desses estudantes.

Visto isso, para dar conta desse objetivo, procuramos conhecer os desafios enfrentados por docentes no processo de escolarização de estudantes com deficiência no contexto da pandemia, analisar os significados e sentidos produzidos pelos docentes acerca dos processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência por meio do ensino remoto e analisar as possibilidades de escolarização de estudantes com deficiência, no contexto pandêmico e pós-pandêmico, levando em consideração a colaboração com a formação humana.

Buscando conhecer os desafios enfrentados por docentes no processo de escolarização de estudantes com deficiência no contexto da pandemia, evidenciamos que Alfa, Beto e Eli enfrentaram desafios de natureza diversas. Tais desafios estão relacionados às condições objetivas, subjetivas e formativas de trabalho.

As significações dos professores revelaram que ao vivenciarem a realidade objetiva (o Ensino Remoto Emergencial com estudantes com deficiência) produziram uma condição subjetiva (produção de afetos negativos, adoecimento, exaustão, medo, incerteza, insegurança, dificuldade) que os impediu de realizar a atividade pedagógica com a qualidade necessária, mesmo tendo sido depreendido muito esforço coletivo. A relação dialética objetividade e subjetividade levou à produção de novas necessidades formativas e tem desencadeado a urgente necessidade de investimentos do poder público do estado, no caso, da secretaria de educação.

A necessidade evidenciada é de processos formativos que possam contribuir para que esses profissionais superem essas necessidades, dando-lhes condições de darem continuidade

ao trabalho de recuperação das aprendizagens desse público de estudantes que necessitam de condições para viverem a educação escolar de forma inclusiva.

Com o intuito de analisar os significados e sentidos produzidos pelos docentes acerca da atividade pedagógica dirigida a estudantes com deficiência por meio do ensino remoto, analisamos mediações que nos deram condições de compreender esse processo vivido pelos docentes. Nessa direção, analisamos a qualidade da relação entre professores e familiares dos alunos com deficiência durante a pandemia, as dificuldades no desenvolvimento da atividade pedagógica com os estudantes com deficiência durante o Ensino Remoto Emergencial e as significações dos docentes no que consiste a aprendizagem dos estudantes com deficiência no Ensino Remoto Emergencial.

Ao analisar tais significações, os resultados indicam que esse processo foi precarizado em face das péssimas condições em que a atividade pedagógica foi vivenciada por esses estudantes. Os dados analisados e interpretados asseguram a estreita relação entre as condições socioeconômicas dos pais e, conseqüentemente, dos estudantes, culminando com a precarização do processo de escolarização destes. Sem acesso à internet, sem acesso a computadores ou celulares com a potência necessária para o acompanhamento das aulas remotas, ficou cada vez mais difícil garantir a apropriação de conteúdos, bem como a aprendizagem escolar. As contradições reveladas nesse processo constituíram forças potentes para um movimento de reforço à exclusão dos estudantes com deficiência. Negligenciando o que preconiza a Psicologia Histórico-Cultural no que se refere à aquisição e ampliação de qualidades exclusivamente humanas que possibilitem o desenvolvimento de potencialidades dos estudantes.

Na análise das possibilidades de escolarização de estudantes com deficiência no contexto pandêmico e pós-pandêmico, analisamos o que foi ofertado no que se refere as condições disponíveis e o que foi possível desenvolver em termos de processos educativos que favorecesse a formação humana desses estudantes. Para isso, analisamos as estratégias desenvolvidas pelos professores no Ensino Remoto Emergencial, a qualidade de participação dos estudantes, o suporte escolar e o apoio familiar aos estudantes com deficiência.

Mediante a análise, chegamos à conclusão de que a realidade e possibilidade de oferta de uma educação que desse condições aos estudantes com deficiência de se apropriarem dos máximos saberes científicos historicamente produzidos pela humanidade foram quase nulas. Com isso, os dados revelaram a necessidade urgente de colocarmos em prática ações que colaborem com a superação do legado de prejuízos que a pandemia nos deixou.

Nesse sentido, consideramos que essa pesquisa trouxe grandes contribuições para o esclarecimento acerca dos impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes

com deficiência no Ensino Fundamental, de forma específica, no contexto da rede pública estadual de Educação Básica do estado do Piauí. Destacamos ainda que, essa investigação nos convoca para assumirmos o compromisso coletivo de continuar lutando em prol de uma educação capaz de favorecer a humanização de nossos estudantes, principalmente destes que historicamente têm disso negligenciados em seu direito de aprender e se desenvolver como humanos que são.

REFERÊNCIAS

ABREU, F. S. D.; PEDERIVA, P. L. M. O desenvolvimento da pessoa com deficiência na teoria histórico-cultural: Caminhos indiretos e compensação. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e41900, 2021. DOI: 10.15448/2179-8435.2021.1.41900. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/41900>. Acesso em: 25 nov. 2022.

AFANASIEV, V. **Fundamentos de filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**. Ano 26, n. 2, p. 222-246, 2006.

AGUIAR, Wanda M. J. de; SOARES, Júlio R; MACHADO, Virgínia C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**. vol.45 no.155 São Paulo jan./mar. 2015. <https://doi.org/10.1590/198053142818>

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; CARVALHO, Maria Vilani Cosme; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. Materialismo Histórico-Dialético: reflexões sobre pensar e fazer pesquisa em educação. In: **Psicologia Sócio-Histórica e Educação: Tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa**. São Paulo: Editora Cortez, 2020, p. 25-45.

ALMEIDA, J. L. V. de; ARNONI, M. E. B.; OLIVEIRA, E. M. de. Mediação Pedagógica: dos limites da lógica formal à necessidade da lógica dialética no processo ensino-aprendizagem. In: **29ª Reunião Anual da Anped**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2006. (Reuniões Científicas), p. 1 – 15. Disponível em: <https://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT04-1724--Int.pdf>. Acesso em: 1 out. 2021.

ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Campinas: Editora Papel Social, 2018.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **15º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/fbsp/60>. Acesso em: 02 jan. 2024.

ARAÚJO, L. C. “**Tem que fazer sentido**”: docência universitária como práxis criadora mediada por ensino, pesquisa e extensão na UFPI. 2019. 293f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

BAQUERO, Marcello; MORAIS, Jennifer. Brasil pós-pandemia. Reconstruindo o capital social e uma cultura política assertiva. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 131, p. 99–120, 2021. DOI: [10.11606/issn.2316-9036.i131p99-120](https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i131p99-120). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/193319>. Acesso em: 22 dez. 2023.

BARBOSA, Marialva Carlos. Gripe espanhola: fluxos encadeados de memória e lapidação das lembranças. **RECIS – Revista Eletrônica de Comunicação, informação e inovação em**

Saúde, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 820-831, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/45035>. Acesso em: 24 abr. 2023.

BARROCO, S. M. S.; TADA, I. N. C.. Contribuições histórico-culturais à Psicologia Escolar na Educação Especial Inclusiva. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 54–79, 2022. DOI: 10.14393/OBv6n1.a2022-64384. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/64384>. Acesso em: 17 jan. 2024.

BARROCO, S. M. S.; MATOS, N. da S. D.; PIRES, C. S A. G. Reabilitação de pessoas com deficiência: políticas e teorização Histórico-Cultural. In: FIRBIDA, F. G. B.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **O desenvolvimento das funções psicológicas na Psicologia Histórico-Cultural: contribuições à Psicologia e à Educação**. Uberlândia: Navegando, 2021, p. 139-156.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Governo Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 15 de jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <https://www.2camara.leg.br>. Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL, **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 01 jan. 2024.

BRASIL, **PEC que restringe gastos públicos é aprovada e vai a promulgação**. 13 dez. 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/13/pec-que-restringe-gastos-publicos-e-aprovada-e-vai-a-promulgacao>. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146**, 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Decreto/D9296.htm. Acesso em: 24 jun. 2023

BRASIL. **Lei Nº 14.254/21**, 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educando a com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

(TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF, 30 nov. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.254%2C%20DE%2030,ou%20outro%20transtorno%20de%20aprendizagem. Acesso em: 31 ago. 2023.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2021**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44.

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação**. Parecer n. 05/2020. 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. Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação (CP/CNE), 2020. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011. Acesso em 02 set. 2021.

CARDOSO, Alessandra Andrade; TAVEIRA, Gustavo Diniz de Mesquita; STRIBEL, Guilherme Pereira. Educação especial no contexto de pandemia: reflexões sobre políticas educacionais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, p. 510–518, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.50005. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/50005>. Acesso em: 01 out. 2021

CARMO, A. F. **Transtorno do Espectro Autista e Matemática: mediações para o ensino e aprendizagem nos anos iniciais durante a pandemia**. 2022. 171f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juíz de Fora, 2022.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar.; TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura. Educação, formação humana e processos educativos: caminhos da pesquisa em educação. In: CARVALHO, M. V. C.; MARQUES, E. S. A.; ARAUJO, F. A. M. (orgs). **Educação e formação humana: práticas de enfrentamento em tempos de crise**. Teresina: EDUFPI, 2020, p. 23-51.

COELHO, P. M.; MOURA, S. C. A. Relação Professor-Aluno: Interações Pedagógicas em Ambientes Digitais no Ensino Fundamental em Tempo de pandemia. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2021. DOI: 10.18264/eadf.v11i1.1397. Disponível em:

<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1397>. Acesso em: 22 abr. 2022.

COLÔA, J. Tempos de pandemia: quando os frágeis sintomas de inclusão se transformam em sinais de exclusão. **Roteiro**, [S. l.], v. 47, p. e27101, 2022. DOI: 10.18593/r.v47.27101. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27101>. Acesso em: 16 jun. 2024.

CONCENÇO, F. I. G. R.; BECK, V. C.; FILHO, R. C. M. F.; BERTOLUCCI, C. C.; OTAZU, L. N. Avaliação da aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em tempos de pandemia na percepção de professores. **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 6, n. 1, p. 31-46, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/15126>. Acesso em: 1 jun. 2023.

CONDE, P. S.; CAMIZÃO, A. C.; VICTOR, S. L. pandemia e atividades remotas: possibilidades e desafios para a educação especial. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3744>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SANTOS CONDE, P.; COSTA CAMIZÃO, A.; LOPES VICTOR, S. pandemia e atividades remotas: possibilidades e desafios para a educação especial. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3744>. Acesso em: 16 jun. 2023.

COSTA, Eduardo oura da.; PENARIOL, Marita Pereira. Reflexões sobre as políticas públicas da pessoa com deficiência: uma análise fílmica à luz de Vigotski. In: MATTIOLI, O. C.; ARAÚJO, M. de F. (org.). **Violência e relações de gênero: dez anos de publicações e pesquisas**. Curitiba: CRV, 2020.

CUNHA, Suênia Roberta Ferreira de Carvalho. **Processos avaliativos em uma classe do Ensino Fundamental e no atendimento educacional especializado durante a pandemia**. 2021. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

ESPINOSA, Baruch de. **Tratado da reforma do entendimento**. São Paulo: Editora Escala 2007.

FACCI, M. G. D. O adoecimento do professor frente à violência na escola. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. 2, p. 130-142, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5647>. Acesso em 29 jan. 2024.

FLICK, U. A utilização da literatura na pesquisa qualitativa. In: FLICK, U. (orgs.). **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed - Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 61-67.

FRILOTTI, Silvana Telma de Lima. **Ensino inclusivo em tempos de isolamento social devido a covid-19: um olhar nos desafios da docência**. 2022. 100f. Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF, **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: Um alerta sobre os impactos da pandemia de Covid-19 sobre a educação no Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. **Insegurança alimentar, aumento da mortalidade materna e queda nas matrículas na educação infantil impactam a primeira infância, alerta pesquisa**. Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef, 21 set. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/inseguranca-alimentar-aumento-da-mortalidade-materna-e-queda-nas-matriculas-na-educacao-infantil-impactam-primeira-infancia>. Acesso em: 14 jan. 2024.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 100, p. 33–46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 01 out. 2023.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. 3 ed. Brasília: Liber Editora, 2010.

GONÇALVES, S.; FERREIRA, B. E. B. A convergência tecnológica e digital, o Ensino Remoto Emergencial e os alunos com TDAH que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 1, p. e25043, 2021. DOI: 10.35699/1983-3652.2021.25043. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/25043>. Acesso em: 01 jun. 2023.

IBGE, **Cidades e estados**, Teresina: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pi/teresina.html>. Acesso em: 08 jan.2024.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KOSLINSKI, M. C.; BARTHOLO, T. L. A pandemia e as desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. e08314, 2021. DOI: 10.18222/eae.v32.8314. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8314>. Acesso em: 22 abr. 2022.

LARA, J. V. **Ensino de Ciências: Estratégias metodológicas voltadas para alunos com Transtorno Do Espectro Autista em tempos de pandemia**. 2022. 64f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

LEITE, M. M; SILVA, R. H. R. Sentidos e significados atribuídos pelos professores sobre a educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 844–864, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i3.8653169. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653169>. Acesso em: 8 set. 2023.

- LEITE, L. P. Relativizando o conceito de deficiência. In: LEONARDO, N. S. T.; BARROCO, S. M. S.; ROSSATO, S. P. M. (orgs). **Educação Especial e teoria histórico-cultural: contribuições para o desenvolvimento humano**. Curitiba: Appris editora, 2017, p. 35-45.
- LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, Anatoli *et al.* Psicología. México: Grijaldo, 1969. P. 341-352.
- LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LIMA NETO, O; MARTINS, M. N. A. L.; MARTINS, W. S.; NAGATSUKA, D. A. S.; RODRIGUES JUNIOR, R. Impacto da pandemia na economia brasileira. **Revista Gestão em Foco**. Amparo, ed. 14, p. 199-205. 2022. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2022/03/IMPACTO-DA-PANDEMIA-NA-ECONOMIA-199-a-205.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.
- LIMA, G. S. N.; COLARES, M. L. I. S. Pedagogia histórico-crítica e educação integral: reflexões sobre a formação humana emancipatória. **Acta Scientiarum**, v. 45, e60501, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-52012023000100106&script=sci_arttext. Acesso em: 29 set. 2023.
- LIMA, M. R. S. **Meu mundo caiu! As significações de uma professora de ensino médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais**. 2016. 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.
- LOBATO DE SÁ, R.; CARVALHO, F.; COLACIQUE, R.. Relatos docentes de práticas educativas para inclusão na pandemia: experiências na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1–19, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.18411.085. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/18411>. Acesso em: 01 jun. 2023.
- LOMBARDI, J. C.; COLARES, A. A. Escola pública, projeto civilizatório burguês versus práxis-emancipadora. **Revista USP**, n. 127, p. 11-26, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180014>. Acesso em: 7 out. 2021.
- LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento humano e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.
- MARQUES, E. S. A. **O Sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem-sucedidas na escola**. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.
- MARQUES, E. S. A. **Práticas educativas bem-sucedidas na escola: vivências socioafetivas de professores e alunos**. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020.
- MARQUES, E. S. A. Prática educativa desenvolvimental em contexto da pandemia: limites, possibilidades e desafios vivenciados por professores(as) e alunos(as) da educação infantil. 2022. Trabalho apresentado no GT 20 – Psicologia da Educação. In **Anais do XXVI Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste**. (pp. 1-7). São Luís, Brasil. Disponível em <http://anais.anped.org.br/regionais/nordeste2022>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MARQUES, E. S. A. Prática educativa e a reprodução da realidade humano-social. In: ADAD, S. J. H. C.; LIMA, J. D. S.; BRITO, A. E. **Práticas educativas: múltiplas experiências em educação**. Fortaleza: Eduece, 2021. p. 110-129.

MARQUES, E. de S. A.; CARVALHO, M. V. C. de. Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 1–25, 2019. DOI: 10.14393/OBv3n2.a2019-51563. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51563>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MARQUES, Eliana Sousa Alencar; PESSOA, Jean Carlos de Sousa. O processo de colaboração entre família e escola como possibilidade de formação humana de estudantes em espaço escolar. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 25, p. e023019, 2023. DOI: 10.22483/2177-5796.2023v25id4169. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4169>. Acesso em: 2 fev. 2024.

MARTINS, Lígia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 01-114.

MARTINS, M. N. F. **Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança**. 2019. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

MARTINS, Josiel Martins. Escolas estaduais do Piauí terão autonomia para decidir aulas online durante a pandemia. **G1 Piauí**, Teresina, 14 abr. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2020/04/14/escolas-estaduais-do-piaui-terao-autonomia-para-decidirem-aulas-online-durante-a-pandemia.ghtml>. Acesso em: 20 dez. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: as divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (org.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: Eduem, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. A alienação e a crise da educação. In: MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 265-282.

MIRANDA, L. de L.; COSTA, V. A. da. Violência Contra Estudantes Com Deficiência em Situação de Inclusão na Escola Pública. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 32, n. 69, p. 147-166, 2023. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n69.p147-166. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/14981>. Acesso em: 8 fev. 2024.

MUSTAFA, P. S. A pandemia da COVID-19 no Brasil: Uma análise de seus impactos socioeconômicos e das (des)medidas no seu enfrentamento. **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. e41799, 2022. DOI: 10.15448/1677-9509.2022.1.41799. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fass/article/view/41799>. Acesso em: 25 abr. 2023.

NEVES, P. P. **Estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores com alunos público-alvo da educação especial durante a pandemia Covid-19 em escolas de Ensino Fundamental anos iniciais**. 2022. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação, Ciências e Tecnologia) – Centro Universitário Vale do Criparé, São Mateus, 2022.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, p. 25-51, 2005. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em: 10 set. 2021.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, n. 127, p. 27-40, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037>. Acesso em: 01 out. 2021.

OXFAM INTERNACIONAL. **Desigualdades S. A.:** como o poder das grandes empresas divide o nosso mundo e a necessidade de uma nova era de ação política, 2024. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/forum-economico-de-davos/desigualdade-s-a/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

PADILHA, A. M. L.; SILVA, R. H. dos R. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 103–125, 2020. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8291. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8291>. Acesso em: 23 mai. 2023.

PAGAIME, A.; KUMADA, K. M. O.; DRAGO, S. L. dos S.; PRIETO, R. G.; MELO, D. C. F. de; ARTES, A. Educação especial na pandemia: estratégias e desafios no Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. e09665, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9665> Acesso em: 1 jun. 2024.

PALMA, A. L. G.; PUGLIESI, L. L. C. **Impactos sociais e econômicos gerados pelas pandemias** - S.P, 2020. Trabalho de conclusão de curso. (Curso superior de tecnologia em Gestão Comercial). Faculdade de Tecnologia de Assis, Prof. Dr. José Luiz Guimarães. Assis, 2020. Disponível em: <http://ric.cps.sp.gov.br/handle/123456789/4699>. Acesso em: 05 mai. 2023.

PEREIRA, E. C.; BERNARDES, M. E. M. Formação Continuada de Professores para a Educação Inclusiva: pela superação do pragmatismo reflexivo – contribuições da perspectiva histórico-cultural. In: FIRBIDA, F. G. B.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **O desenvolvimento das funções psicológicas na Psicologia Histórico-Cultural: contribuições à Psicologia e à Educação**. Uberlândia: Navegando, 2021, 173-188.

PIAUI, Secretaria de Estado da Educação. **Escola referência em ensino amplia ações para 2015**. 22 jan. 2015. Disponível em: <https://antigo.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/2469>. Acesso em: 22 dez. 2023.

PINO, A. S. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, nº 71, julho/00, p. 45-78, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/?lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2022.

POLITZER, G.; BESSE, G.; LAVEING, M. **Princípios fundamentais de filosofia**. São Paulo: Hemus, 1970.

- PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1997.
- RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- RIGON, Algacir José.; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira.; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, M. O. de. (org.). **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber livro, 2010.
- RIGON, A. J.; BERNARDES, M. E. M.; MORETTI, V. D.; CEDRO, W. L. O Desenvolvimento Psíquico e o Processo Educativo. In: MOURA, M. O. (orgs). **A atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**– 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 51-75.
- RIGON, A. J.; BERNARDES, M. E. M.; MORETTI, V. D.; CEDRO, W. L. O desenvolvimento Psíquico e o processo Educativo. In: MOURA, M. O. de. (org.). **A atividade pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber livro, 2010, p. 45-66.
- ROGRIGUES, C. A. Educação escolar em tempos de pandemia: direito à educação, ensino remoto e desigualdade social. **Roteiro**, [S. l.], v. 47, p. e27430, 2022. DOI: 10.18593/r.v47.27430. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27430>. Acesso em: 02 mai. 2023.
- ROSSATO, Solange Pereira Marques.; CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. O trabalho do professor na Educação Especial: reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: LEONARDO, N. S. T.; BARROCO, S. M. S.; ROSSATO, S. P. M. (Org.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**. Appris Editora: Curitiba, 2017, p. 127-144.
- ROSSATO, Solange Pereira Marques; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Zaíra Fátima de Rezende Gonzales Leal. A exclusão social e a educação escolar: aspectos relevantes para a educação especial. In: LEONARDO, N. S. T.; BARROCO, S. M. S.; ROSSATO, S. P. M. (Org.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**. Appris Editora: Curitiba, 2017, p. 47-62.
- SAVIANI, Demerval. Prefácio. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012, p. 7-10.
- SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. “Educação na pandemia: a falácia do ‘ensino remoto’”. **Universidade e Sociedade ANDES-SN**, ano XXXI, janeiro, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.
- SAVIANI, D. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica: **Revista PAIDÉIA**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, 2004.
- SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.13575. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 16 nov. 2022.

SAWAIA, B. Introdução: Exclusão ou Inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**, 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006, p. 7-15.

SENADO FEDERAL. **CPI da pandemia: relatório final**. Brasília: Senado Federal, 26 out. 2021. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/comissoes/mnas?codcol=2441&tp=4>. Acesso em: 01 jan. 2024.

SETTI, Bruno Bueno de Castro. **Percepções de pais e professores sobre impactos escolares da pandemia de covid-19 em crianças com transtornos do neurodesenvolvimento**. 2023. 108f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2023.

SGARGETTA-CARDOSO, M. H.; ALENCAR, G. A. R. de; YAEGASHI, S. F. R. Transtorno opositor desafiador nos anos iniciais do Ensino Fundamental: alguns apontamentos. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 7, p. e022016, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/815>. Acesso em: 06 fev. 2024.

SILVA, R. I. M. **Sobre a psicologia e Ideologia na obra de L. S. Vigotski**. 2015. 131f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2015.

SILVA, D. M. C. **“A Escola sacudida em suas bases”**: significações produzidas pelo professor do ensino superior acerca da inclusão de alunos com NEEs. 2017. 261f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

SILVA, Silvia Maria Cintra da.; BAIUTTI, Viviane Prado; MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Psicologia Escolar e o Atendimento Educacional Especializado (AEE): possibilidades de parceria. In: LEONARDO, N. S. T.; BARROCO, S. M. S.; ROSSATO, S. P. M. (Org.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**. Appris Editora: Curitiba, 2017, p. 189-208.

SILVA, E. H. B. da.; NETO, J. G. da S.; SANTOS, M. C. dos.; Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico – RELAEC**. v. 1, n. 4, jul./ago., p. 28- 44, 2020. DOI: 10.46375. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31695>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SOARES, Júlio. Ribeiro.; BOCK, Ana Mercês Bahia.; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. Impactos da pandemia da covid-19 na Educação Básica: a questão do fracasso escolar. **Educação**, e130-1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveduacao/article/view/85155>. Acesso em: 06. nov. 2023.

SOUSA, E. M. S. **Apropriação e objetivação dos conteúdos escolares no Ensino Médio**. 2020. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

SOUZA, F. F. de; DANEZ, D.. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do Ensino Remoto Emergencial. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–15, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16303.093. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303>. Acesso em: 22 abr. 2023.

STETSENKO, Anna; SELAU, Bento. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos (“Edição Especial – a Defectologia de Vygotsky”). **Educação**, [S. l.], v. 41, n. 3, p. 315–333, 2018. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.3.32668. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/32668>. Acesso em: 28 nov. 2023.

STEVANIM, Luiz Felipe. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **RADIS: Comunicação e Saúde**, n. 215, p. 10-15, ago. 2020.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ed: Unijuí, Ijuí, 2005.

TULESKI, S. C. **Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Eduem, 2008.

TULESKI, S. C.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Psicologia Histórico-cultural, marxismo e educação. **Revista Teoría y crítica de la psicología**. n. 3, p. 281-301, 2013. Disponível em: <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/112>. Acesso em 24 mar. 2023.

TULESKI, S. C.; CALVE, T. M.; SANTOS, A. C. V. In: FIRBIDA, F. G. B.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **O desenvolvimento das funções psicológicas na Psicologia Histórico-Cultural: contribuições à Psicologia e à Educação**. Uberlândia: Navegando, 2021, p. 15-28.

UNDIME; ITAÚ; UNICEF. **Pesquisa Undime Educação na pandemia**, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/15181/file/pesquisa-undime-educacao-na-pandemia-quinta-onda.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

VICTOR, S. L.; CAMIZÃO, A. C. Psicologia histórico-Cultural e a contribuição na superação do modelo médico-psicológico. In: LEONARDO, N. S. T.; BARROCO, S. M. S. (orgs.) **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: contribuições para o desenvolvimento Humano**. Curitiba: Appris, 2017. p. 21-47.

VIEIRA, L. M. F.; FALCIANO, B. T. Docência na educação infantil durante a pandemia: percepções de professoras e professores. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 788–805, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1224. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1224>. Acesso em: 22 abr. 2022.

VIER, Rejane Fernandes da Silva.; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto.; PRSYBYCIEM, Moisés Marques. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e orientação psicológica em tempos pandêmicos: suas relações e desafios na educação. **Revista PRÁXIS**. v. 12, n. 1, p. 77-85, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47385/praxis.v12.n1sup.3474>. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3474>. Acesso em: 22 abr. 2022.

VIGOTSKI, L. S. O método instrumental em psicologia. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 93-102.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Tomo III. Madrid: Visor; Aprendizaje, 2000.

VIGOTSKI, L. S. A Transformação Socialista do homem 1930. Trad. Nilson Dória. **Marxists Internet Archive**, 2004. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/atransformacaosocialistadohomem.htm>. Acesso em: 07 set. 2022.

VIGOTSKI, L, S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia**. São Paulo: Expresso Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro: E – Papers, 2018.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins, 2001.

WORLDOMETERS, 2024. Disponível em: <https://www.worldometers.info/coronavirus/>. Acesso em 16 fev. 2024.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.), **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social, 6. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006, p. 16-26.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ONLINE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO ONLINE

Codinome (nome fictício) que você gostaria de receber na pesquisa:

E-mail:

Whats App:

1. Sexo:

- Masculino
- Feminino
- Outro

2. Faixa Etária:

- 17 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 35 anos
- 36 a 40 anos
- 41 a 45 anos
- 46 a 50 anos
- Acima de 50 anos

3. Estado Civil:

- Casado (a)
- Solteiro (a)
- Divorciado (a)
- Outro

4. Sobre sua formação acadêmica

- Graduação em licenciatura
- Graduação em bacharelado
- Pós-Graduação Lato-Sensu (especialização) em andamento
- Pós-graduação Lato-Sensu (especialização) concluída

- Pós-Graduação Strictu-Sensu (Mestrado) em andamento
 - Pós-Graduação Strictu-Sensu (Mestrado) concluído
 - Pós-Graduação Strictu-Sensu (Doutorado) em andamento
 - Pós-Graduação Strictu-Sensu (Doutorado) concluído
5. Área da pós-graduação
- educação
 - outra área - especifique qual
6. Curso de graduação (Primeira e/ou principal graduação):
- Licenciatura em Pedagogia
 - Licenciatura em Matemática
 - Licenciatura em Física
 - Licenciatura Química
 - Licenciatura Ciências da natureza
 - Licenciatura Biologia
 - Licenciatura História
 - Licenciatura Geografia
 - Licenciatura Letras
 - outra- especifique qual
7. Tempo de atuação profissional
- Entre 01 a 05 anos
 - Entre 05 a 10 anos
 - Entre 10 a 20 anos
 - Mais de 20 anos
8. Você atuou como docente durante a pandemia:
- sim
 - não
9. Você atuou como docente fazendo uso do ensino remoto:
- sim
 - não
10. Durante o ensino remoto você teve alunos (as) com deficiência?

sim

não

não sei informar

11 Caso você tido aluno com deficiência no ensino remoto, ele conseguiu acompanhar as aulas:

sim

não

não sei informar

12 A escola ofereceu algum suporte diferente para o atendimento pedagógico para os alunos com deficiência durante o ensino remoto:

sim

não

não sei informar

13 Você tem conhecimento se o estado ofereceu algum suporte diferente para o atendimento pedagógico de alunos com deficiência durante o ensino remoto:

sim, tenho conhecimento que o estado ofereceu esse apoio.

não, não tenho conhecimento se o estado ofereceu esse apoio.

não sei informar.

14 Caso você tenha respondido afirmativamente a questão anterior, informe qual foi esse suporte ou ajuda.

11. Elenque em ordem de prioridade quais os principais desafios que você enfrentou na sua atividade docente durante o ensino remoto:

desafios com a internet

desafios com equipamentos (computadores, tablets, celulares)

desafios com metodologias

- () desafio em manter os alunos(as) atentos e participativos
- () desafio em avaliar os alunos (as)
- () desafio em conseguir apoio da família
- () desafio em manter-se motivado
- () desafio em garantir um ensino de qualidade

Outros: _____

APÊNDICE B – ENTREVISTA NARRATIVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA NARRATIVA

I. A PANDEMIA E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

1) Quais os desafios enfrentados para assegurar a continuidade do trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência durante o fechamento das escolas?

- Comunicação com os pais e/ou responsáveis desses estudantes;
- Acompanhamento dos estudantes com deficiência durante a paralisação das atividades e a condição do isolamento social;

2) Quais desafios enfrentados com os estudantes com deficiência durante o ensino remoto?

- Organização de atividades pedagógicas;
- Organização de atividades que possibilite a participação dos estudantes com deficiência;
- Condições objetivas, considerando o acesso a equipamentos de qualidade para o ensino remoto (considerar aqui a realidade da escola, assim como estrutura e amparo nesse momento tanto da escola como da Secretaria de Estado da Educação do Piauí e Gerência Regional de Educação) e condições subjetivas, considerando a formação para manuseio dos equipamentos;
- Acesso dos estudantes com deficiência (considerar a região em que esse estudante mora, situação socioeconômica da família);

II. REALIDADE PÓS – PANDEMIA (RETORNO DOS ESTUDANTES À ESCOLA COM AS AULAS PRESENCIAIS) E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

3) Quais os desafios vividos no desenvolvimento de atividades pedagógicas com esses estudantes? Explique esses desafios, considerando:

- O retorno às aulas presenciais;
- Problemas que tiveram que enfrentar;
- O preparo docente para lidar com os novos problemas advindos da situação de isolamento dos estudantes com deficiência;
- Existência de um plano de formação docente para o desenvolvimento de atividades pedagógicas com os estudantes com deficiência;

III. IMPACTOS DA PANDEMIA NOS ESTUDANTES E DOCENTES

4) Quais os impactos da pandemia observados nos estudantes, tendo em vista o período vivido durante dois anos, considerando:

- A aprendizagem dos estudantes, relações interpessoais, convivência presencial e o uso da tecnologia;
- Saúde dos docentes
- O rendimento dos estudantes com deficiência (aspectos físicos, psicológicos e socioemocionais), considerando os índices e quais tipos de adoecimento;

5) Para finalizar, gostaríamos que você fizesse uma síntese avaliativa sobre as políticas públicas de inclusão de estudantes com deficiência no contexto educacional, sobretudo durante o enfrentamento na realidade da pandemia e pós-pandemia.

APÊNDICE C – NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Pré-indicadores	Indicadores
<p>02. Olha, no primeiro momento (Ensino Remoto Emergencial), a gente se sentiu meio solto. É tipo assim, eu não sei... deixaram a carga da escola: “Como é que vocês vão fazer?”, eu não me recordo de alguém ter dito assim: “Olha, a SEDUC disse que tem que ser assim, assim, assim” [...] a gente se sentiu meio de fora. Então a gente se segurava como a escola conduziu, disse: “olha, é para ser remoto, vamos tentar”, [...] e aí foi tipo assim, como eu estou lhe falando. [...] nem sei te dizer, até que ponto o que ela (SEDUC) poderia fazer, porque não se discutiu [...] (Alfa/EN, 2023).</p> <p><i>Os professores não receberam orientações da SEDUC para o Ensino Remoto Emergencial, visto que não houve uma comunicação.</i></p>	<p>I – Condições objetivas de trabalho com estudantes com deficiência durante a pandemia</p>
<p>03. Nós professores, fomos fazer cursos sozinhos, indo atrás, um ajudando o outro... hoje em dia a gente é craque em tudo isso (manuseio das TICs), mas na época não. Eu penso que teve professor que ainda foi comprar notebook, que tem professor que era analfabeto em informática (Eli/EN, 2023).</p> <p><i>A busca por formação e equipamentos para o uso das TICs foi de responsabilidade dos próprios professores.</i></p>	
<p>04. [...] nós ganhamos um Chromebook, a gente usa, mas foi mais para alimentar o sistema de notas do próprio sistema da SEDUC, mas no tempo da pandemia teve gente que montou estúdio... teve professor que gravou aula, para, né? economizar tempo, porque a gente ficou muito tempo sentado (Eli/EN, 2023).</p>	

<p><i>O equipamento disponibilizado para os professores pela SEDUC era apenas para a manutenção do sistema.</i></p>	
<p>05. E aí meu amigo, o professor se desdobra... e aí fazendo plano, era tudo, tudo... essa parte aí de suporte... não teve curso, não teve nada, eles (SEDUC) só jogaram. [...] foi feito tudo, tudo, tudo... era o dia todo, são nove aulas... nove horários cheio, do mesmo jeito que era no presencial, aí a gente tinha que dar conta. [...] a gente tinha que estar sempre em dias, digitando... indo atrás, vendo novas possibilidades para motivar o aluno (Eli/EN, 2023). <i>Os professores não receberam suporte no Ensino Remoto Emergencial, ao passo que fizeram tudo sozinhos.</i></p>	
<p>06. [...] a gente ficou muito tempo sentados (durante as aulas remotas), uma manhã toda, a tarde toda... e quem tem 9 aulas? E ainda tem os horários dos estudos que a gente tinha que dar suporte, eram 24 horas online (Eli/EN, 2023). <i>As aulas remotas sobrecarregaram o professor.</i></p>	
<p>07. [...] a gente se sentiu isolado (isolamento social), se sentiu afrito porque não sabia... não sabia o que vinha pela frente, né? (Beto/EN, 2023). <i>Os professores se sentiram isolados durante o isolamento social com as incertezas provocadas pela pandemia.</i></p>	<p>II – Condições subjetivas de trabalho com estudantes com deficiência durante a pandemia</p>
<p>08. [...] a gente ficou, tipo... com as mãos na cabeça, né? Primeiro momento foi aquele impacto (fechamento das escolas), né? Como assim? Como é que a gente vai fazer? Como fazer isso? E aí aquela pandemia em si já foi uma coisa muito impactante, porque eu, durante a minha vida toda, que eu não sou tão jovenzinha, eu nunca tinha passado por uma</p>	

<p>situação dessas da gente ficar recluso... e a gente ficar com medo de tudo [...] (Alfa/EN, 2023). <i>Manifestação de medo, causado diante das incertezas causadas pela pandemia.</i></p>	
<p>09. [...] eu lembro que a gente veio separar os livros para entregar para os alunos, que a diretora sugeriu, porque... como é que a gente ia trabalhar com eles? E a gente foi pensando nisso... como é que a gente ia fazer? E alguns professores, eu fui uma que vim, e a gente foi separando... fizemos os pacotes e deixamos aqui (na escola). Era tanta coisa que passava mil coisas na cabeça da gente: “Como é que vamos fazer isso?” (Alfa/EN, 2023). <i>A professora sentiu dúvidas em como dar continuidade as atividades no isolamento social.</i></p>	
<p>10. Olha, no primeiro momento (Ensino Remoto Emergencial), a gente se sentiu meio solto. É tipo assim, eu não sei... deixaram a cargo da escola: “Como é que vocês vão fazer?”, eu não recorde de alguém ter dito assim: “olha, a SEDUC disse que tem que ser assim, assim, assim...” não. [...] a gente se sentiu meio de fora (Alfa/EN, 2023). <i>O ensino remoto causou incerteza nos professores.</i></p>	
<p>11. [...] a gente se sentiu inseguro... a insegurança até mesmo as tecnologias... qual a tecnologia mais apropriada, a tecnologia mais eficiente... o quê que não deveria.... o que eu poderia mostrar [...] isso me causou momentos de ansiedade (Beto/EN, 2023). <i>A insegurança devido ao uso das TICs no ensino remoto provocou ansiedade no professor.</i></p>	
<p>12. Eu sempre gostei dessa parte porque eu acho importante, a tecnologia vem para</p>	

<p>nos auxiliar, mas a gente não tinha sossego por conta dessa procura [...]. Os alunos mesmo: “Ô tia, durante a semana...” aí eu ia explicar tudinho, né? Aí eles, a maioria assim na minha matéria, acho que uns 80% interagem (Eli/EN, 2023).</p> <p><i>Reconhecimento que as tecnologias ajudaram, mas que elas também sobrecarregaram o professor.</i></p>	
<p>13. [...] foi muito tempo (Ensino Remoto Emergencial), inclusive, tenho até dor no ombro que eu adquiri porque ficava muito tempo sentada (ELI/EN, 2023).</p> <p><i>A professora adoeceu fisicamente em consequência de ter ficado muito tempo sentada no Ensino Remoto Emergencial.</i></p>	
<p>14. A minha saúde, eu vou te dizer, assim como acredito que a maioria dos brasileiros, ela foi abalada (na pandemia), né? [...] não só como falei que meus alunos sentem essa aflição, mas eu também sinto essa aflição. Então, minha saúde mental, meu cognitivo... ele foi muito abalado por essa pandemia (Beto/EN, 2023).</p> <p><i>O professor desenvolveu problemas com relação a saúde psíquica e emocional na pandemia.</i></p>	
<p>15. [...] eu estou até tomando remédio para ser sincero [...] para você ver como está minha saúde, né? [...] minha saúde ela... ela não está sendo mais a mesma (Beto/EN, 2023).</p> <p><i>O professor sofreu com mudanças na sua saúde após a pandemia, passando a fazer uso de medicamentos.</i></p>	
<p>16. Muitos (estudantes com deficiência) adoeceram emocionalmente (no Ensino Remoto Emergencial), aí já se recusaram a entrar online, pelo meet,</p>	

<p>né? Que era horrível, eles ficavam... online, mas eles faziam (as atividades), davam o retorno na maneira deles, no tempo deles (Eli/EN, 2023).</p> <p><i>Resistência dos estudantes com deficiência em entrar nas aulas remotas motivadas pelo adoecimento emocional.</i></p>	
<p>17. [...] a criança perdeu muito essa parte da interação social da oralidade por conta disso aí (apontou para o celular). Tem crianças especiais que elas já tentam, tem que botar um novo estilo, sempre estar incluindo eles, conversando, aos poucos... que isso vai demorar um bom período para poder recuperar essas crianças... muita criança ansiosa, ansiedade... junta, né? os problemas deles (condição dos estudantes com deficiência) com a ansiedade (Eli/EN, 2023).</p> <p><i>O uso das TICs deixou os estudantes com deficiência ansiosos.</i></p>	
<p>18. Eu acho que a maioria (saúde fragilizada no retorno presencial), tipo assim, é... faltando muito. Tipo assim, essa questão da ansiedade mesmo, de não querer conviver com os demais, que...atrapalha porque falta muito, passa de 15 dias, semanas sem vir, aí não tem aquela sequência, né? Para pegar tudo de novo... se os que vem todo dia têm essa dificuldade, imagine... quem falta muito, que já tem as limitações, né? (Eli/EN, 2023).</p> <p><i>A ansiedade dos estudantes com deficiência motivou a ausência de alguns alunos com deficiência no retorno presencial.</i></p>	
<p>19. [...] é... o aluno, ele... o aluno com deficiência, muitas vezes, ele tem uma ansiedade que ele... às vezes... ele tortura por dentro, né? Às vezes ele chora, tem angústias... ele quer aprender, mas ele... ele ainda está</p>	

<p>sofrendo, né? Eu acredito que, pelo que eu vejo, eles sofrem no sentido de, é... como se quisesse aprender e... estão inseguros, ou seja, não tem ainda o conhecimento suficiente para aprender (Beto/EN, 2023).</p> <p><i>As angústias e medo dificultaram o aprendizado no Ensino Remoto Emergencial e no retorno presencial dos estudantes com deficiência</i></p>	
<p>20. [...] o professor em si, ele não tem formação (para atuar com os estudantes com deficiência), não tem... na Universidade, ele não tem essa formação, eu nunca tive... não sei se estão tendo a partir de agora [...] a gente percebe que o professor se sente inseguro, o professor não tem ainda a segurança que ele merece ainda quando se trata de um aluno com deficiência, sabe? Mostra insegurança dele, mostra que o trabalho dele está fragilizado em relação a isso (Beto/EN, 2023).</p> <p><i>Falta de formação no curso de formação inicial para atuar com estudantes com deficiência.</i></p>	<p>III – Condições formativas de trabalho com estudantes com deficiência</p>
<p>21. [...] falta aquela formação, né? aquela formação onde te qualifica, te dê o diploma, uma... um documento que você consiga, é... ter o respaldo para assumir essa postura, né? Eu não tenho esse respaldo [...] e a maioria dos professores que atuam aqui na escola, acredito que não (Beto/EN, 2023).</p> <p><i>Necessidades formativas para atuação com estudantes com deficiência na educação formal, pois o professor reconhece que não possui.</i></p>	
<p>22. Deixa muito a desejar (políticas públicas de inclusão) [...] nós que estamos todo dia com eles, na sala de aula ali que eles estão inclusos, então nós temos que ter um preparo melhor, então há uma carência nisso aí, a escola está incluindo</p>	

<p>os alunos, mas tem que preparar o professor que está ali no dia a dia com a criança de cada disciplina (Eli/EN, 2023).</p> <p><i>Insuficiência de políticas públicas para a formação de professores para atuar com estudantes com deficiência.</i></p>	
<p>23. [...] o governo tinha que investir nessa política, porque ele quer que a gente aceite as crianças, mas não prepara os profissionais, principalmente o professor e a família (Eli/EN, 2023).</p> <p><i>Os professores precisam incluir os estudantes com deficiência nas atividades ao mesmo tempo em que não há investimento em políticas públicas de inclusão.</i></p>	
<p>24. [...] nosso alunado, ele precisa [...] ter um professor que, que consiga, é... fazer algo mais, como é que eu posso dizer, mais efetivo na hora de uma aprendizagem para ele, porque a gente vai estar com os alunos na sala de aula, né? Estar diretamente ligado a ele (Beto/EN, 2023).</p> <p><i>O professor deseja uma melhor capacitação do professor no ensino regular para atuar com estudantes com deficiência.</i></p>	
<p>25. [...] é importante ter esses profissionais (que colaboram para a formação dos professores com estudantes com deficiência), porque a gente não dar conta de tudo, né? para conversar com a gente, vim lá da SEDUC, especializar mais quem está aqui mesmo e fazer reflexões, a gente não faz [...] porque tem que ser de cima para baixo, né? Nas questões de metodologia, preparar os professores, para cada professor adaptar, não é uma receita, você vai adaptando, até no tratar...nas... como é que eu falo? Na linguagem que eu chamo, na linguagem especial... [...] tem que ser</p>	

<p>uma coisa mais profissional [...] tem uma pessoa que vem ali da GRE, mas eu... está falho aqui na escola (Eli/EN, 2023). <i>A iniciativa de medidas de formação dos profissionais na escola para atuar com os estudantes com deficiência deve partir da SEDUC.</i></p>	
<p>26. Eu não vou dizer que nunca tive um treinamento (para uso das TICs) de... só diziam (SEDUC) assim: “olha gente tem que se atualizar que não sei o que”, mas não vinham: “olhe, está bem aqui a proposta ó, vamos usar isso aqui, isso deve ser usado dessa forma...” nunca tivemos isso. E aí diziam que a gente tinha que usar e tal, mas a gente não sabia nem o que era Google formulário (Alfa/EN, 2023). <i>Os professores não tinham conhecimento sobre as TICs.</i></p>	
<p>27. [...] existem várias formações orientando ele (professor), subsidiando ele, como ele deve proceder para que ele... esses desafios sejam superados. O que... a própria SEDUC, ela tem canais, né? de formação, você não precisa se deslocar até o centro de formação, é feito via online, é... do núcleo escolar [...] (Beto/EN, 2023). <i>As formações online oferecidas pela SEDUC suprem as necessidades formativas dos professores.</i></p>	
<p>28. [...] a comunicação (no período de isolamento) não era professor, pelo menos na minha disciplina, né? não era professor e pai, eles não procuravam a gente, eles se reportavam a direção. [...] Inclusive a gente montava cadernos de atividade e aí tinha pai que de quinze em quinze dias vinham pegar, uns poucos (pais), mas tinha. E nessa parte aí, a gente assim, pelo menos eu, não fui comunicada (Eli/EN, 2023).</p>	<p>IV- A qualidade da relação entre professores e familiares de alunos com deficiência durante a pandemia</p>

<p><i>No período de isolamento social a professora não conseguiu comunicação com os pais.</i></p>	
<p>29. [...] muitos pais têm outros problemas, as vezes deixava a tarefa aqui na escola (isolamento social) e tinha pai que não vinha nem pegar porque dizia que não tinha o dinheiro do ônibus... para vim buscar, entendeu? Porque houve muito desemprego, né? (Alfa/EN, 2023). <i>As dificuldades financeiras comprometeram o acesso dos pais à escola pegar as atividades no isolamento social.</i></p>	
<p>30. [...] a questão do... do contato com os pais, não é? A gente... a gente tinha, mas era com aqueles casos mais... os casos mais piores, digamos assim, que onde o... o aluno ele estava com desinteresse, onde o pai estava tendo muita dificuldade em colocar o seu filho para assistir aula desmotivado, e a família... ficava... ficava, digamos, muito triste, porque não sabia como motivar esse aluno a estudar (Beto/EN, 2023). <i>O professor era procurado pelos pais apenas em momentos de dificuldades com os filhos, pois não sabiam como fazer com que os filhos participassem das aulas no Ensino Remoto Emergencial.</i></p>	
<p>31. Muitas vezes, o próprio (aluno)... as condições dos alunos não favoreciam, não tinha um celular bom, não tinha internet boa... era internet muitas vezes de dados móveis, e aí, o quê que a gente poderia fazer? (Beto/EN, 2023). <i>A falta de acesso à internet e as TICs dificultaram a participação nas atividades pelos dos alunos durante o ensino remoto.</i></p>	<p>V- Significação sobre as dificuldades no desenvolvimento da atividade pedagógica com os estudantes com deficiência no Ensino Remoto Emergencial</p>

<p>32. [...] veio a proposta do ensino remoto e a gente foi criar grupos, né? pra... grupos de Whatsapp e aí veio outra dificuldade que nem todo mundo tinha internet, nem todo mundo tinha um celular. Então já foi um problema... (Alfa/EN, 2023).</p> <p><i>O professor enfrentou o desafio relacionado à falta das TICs pelos estudantes durante o ensino remoto.</i></p>	
<p>33. [...] nós sabemos que, nossos alunos, eles são de baixa renda, certo? Então em virtude disso, acredito que falta muito... faltam muitas condições para manter com internet, um celular com qualidade... que consiga fazer uma comunicação boa. Se a gente que é professor, a gente, às vezes, a gente não tem (internet de qualidade), né? aí um aluno, que tem essa carência, foi muito difícil de estudar, perde até o interesse (Beto/EN, 2023).</p> <p><i>Os estudantes de baixa renda não tiveram uma internet de qualidade, o que comprometeu os seus estudos no ensino remoto.</i></p>	
<p>34. [...] eu sei que o foco de trabalho é os de dificuldade (estudantes com deficiência), mas é como eu estou lhe falando, pensando assim... que até os ditos normais, que não teriam apresentado essas dificuldades (algum tipo de diagnóstico), também teve muita dificuldade por conta desse tipo de coisa, porque não tinha o meio. Nem todo mundo tinha celular, nem todo mundo tinha internet, e se na casa tinha, um celular era da mãe, era do pai... o pai ia trabalhar, levava, a mãe ia trabalhar, levava. E aí no primeiro momento, a única questão foi essa do Whatsapp, né? que era assim, mais viável (Alfa/EN, 2023).</p> <p><i>Os estudantes com deficiência tiveram dificuldade de acesso às ferramentas</i></p>	

<p><i>para a aula remota, assim como os que não possuem deficiência.</i></p>	
<p>35. Eu acho que... dentro das possibilidades teve esse apoio (no Ensino Remoto Emergencial), porque eu soube que tinha vários chips para todas as crianças. [...] Acho que o plano de ação foi muito bom (Eli/EN, 2023). <i>Os estudantes com deficiência tiveram apoio da SEDUC, pois ela disponibilizou chips no Ensino Remoto Emergencial.</i></p>	
<p>36. Até a secretaria (SEDUC) disponibilizou aí um chip, uma época..., mas sei lá... parece que não dava certo, não sei como foi... os que tinham (internet)... recebiam o chip, mas não tinha o celular, essa coisa toda, né? para assistir as aulas (Alfa/EN, 2023). <i>A SEDUC disponibilizou o chip, porém os estudantes não tinham celular, o que comprometeu a inclusão nas atividades durante o Ensino Remoto Emergencial.</i></p>	
<p>37. [...] muitas vezes, né? tinha que ter o aparelho também, não é só o chip... se você der o chip para o aluno... ele vai botar o chip aonde? [...] acho que sempre, é... eles (SEDUC) faziam algo (Ensino Remoto Emergencial) assim, tentando suprir a necessidade, a carência, mas sempre ficava alguma coisa pendente, e aí, dificultava esse acesso, desses alunos. [...] a frequência era muito baixa. (Beto/EN, 2023). <i>Insuficiência de medidas para o acesso às aulas remotas pelos estudantes.</i></p>	
<p>38. A Secretaria de Educação, ela tem o próprio aplicativo dela. Muitas vezes ela (SEDUC) queria que a gente usasse o aplicativo dela para fazer as atividades. Porém, o nosso alunado teria que ter um treinamento para usar esse aplicativo [...] (Beto/EN, 2023).</p>	

<p><i>Os estudantes não tiveram formação para usar o aplicativo da SEDUC no Ensino Remoto Emergencial.</i></p>	
<p>39. [...] eles não tinham muito, é... habilidade na hora de executar essa atividade com o aplicativo da SEDUC. [...] existia muita resistência, muita dificuldade em você conseguir realizar alguma atividade usando o aplicativo da SEDUC (Beto/EN, 2023).</p> <p><i>A falta de preparo dos alunos em utilizar o aplicativo da SEDUC, causou resistência na realização das atividades desenvolvidas pelo professor no ensino remoto.</i></p>	
<p>40. Quando ela (prova) é feita nas escolas, a gente faz um mapeamento [...] minha opinião, eu não me recordo de ter visto algo relativo a isso na plataforma (SEDUC)... entendeu? Eu acho que faltou... faltou isso aí. Porque, é... quando se tem uma plataforma daquela (SEDUC), acho que deveria é... ter uma visão de quantos alunos têm em cada escola... que tem, que precise dessa, que precise dessa ajuda, né, digamos assim (Beto/EN, 2023).</p> <p><i>Não houve um levantamento dos estudantes com deficiência pela SEDUC para o uso da plataforma nas atividades no ensino remoto.</i></p>	
<p>41. [...] outro desafio foi fazer com que eles estivessem atentos aquele horário que foi estipulado para ter essa aula, para ele fazer a atividade, porque não é como você está na sala, que está fiscalizando... e você já sabe, se existe essa dificuldade as vezes no ambiente escolar, no chão da escola, imagine lá na casa dele, que ele está assim, livre, ele é solto, né? [...] como eles são crianças, porque Ensino Fundamental ainda, ele não tem esse preparo ainda:</p>	

<p>“Ahh, eu tenho que estudar nesse momento” (Alfa/EN, 2023). <i>A professora enfrentou desafios em manter os alunos participativos, uma vez que ela não tinha como está perto para orientar.</i></p>	
<p>42. [...] então, os desafios foram esses... da gente se organizar e eles obedecerem a esses horários e naquele momento eles estivessem a postos para receber as mensagens e fazer aquelas atividades que estavam sendo propostas ali, sem a nossa fiscalização, né? Porque a gente ficava na nossa casa e eles, se tivessem dúvidas iam lá no grupo perguntar e a gente ia tentar explicar (Alfa/EM, 2023). <i>Desafios em fazer com que os estudantes fizessem as atividades propostas sem um acompanhamento presencial do professor.</i></p>	
<p>43. Foi muito complicado fazer (as atividades no ensino remoto) [...] porque nem em sala de aula, nem aqui dentro da sala, a gente sempre fica achando que a gente tem que estar fazendo formas diferentes ou teve alguma coisa que não deu certo para mim, imagina a distância, é mais difícil até de avaliar, porque eles estão lá e nós estamos em outro ambiente. A gente não viu como foi que eles fizeram, como foi que eles se comportaram, como foi... era muito complexo (ALFA/EN, 2023). <i>Dificuldades relacionadas ao desenvolvimento de atividades e processo avaliativo dos alunos no ensino remoto.</i></p>	
<p>44. [...] o meu maior desafio foi... manter, né? Manter esse contato com os alunos, é... de relação a... eles cumprirem as atividades e a gente conseguir. É... conseguir alguns resultados para poder avaliar. Que muitas vezes no aluno... ele por estar em casa... por estar no seu ambiente doméstico, ele... não sentia</p>	

<p>muito bem que era uma aula, né? (BETO, EN, 2023).</p> <p><i>O professor teve dificuldade em fazer com que o estudante desenvolvesse as atividades, visto que eles não compreendiam as aulas no ambiente doméstico como aula de fato.</i></p>	
<p>45. [...] (no Ensino Remoto Emergencial) aqueles que, realmente não tiveram como ter acesso, alguns, realmente, foi dada as tarefas xerocadas e os pais vieram pegar. Só que é tipo isso, né? Levou para casa, ninguém sabe como foi que foi feito, né? E aí vinha e a gente olhava, mas, é... como se a gente tivesse trabalhando, assim, no escuro... porque você não estava ali vendo o aluno, “como foi que ele fez?” “Por que ele errou aquilo bem ali?” Você não podia perguntar, né? Então é tipo: ou acredita naquilo que está vendo, sem ter nenhuma justificativa para aquilo que ele fez, né? Você não poderia revisar, nem indagar e nem dizer... nem corrigir na frente dele. Então é assim, teve a aula on-line? Teve. Agora, não foi tipo, né? É muito diferente do que o aluno está na escola (ALFA/EN, 2023).</p> <p><i>O professor teve dificuldade em avaliar os estudantes que não tinham acesso a internet, mesmo com as atividades xerocadas, pois devido a falta de contato com o estudante, ele ficou sem um parâmetro para avaliar.</i></p>	
<p>46. A gente ver que tem crianças que tem laudo e a gente ver crianças que precisam de laudo, a gente conhece que tem uma dificuldade. Não é só uma coisa de aprendizagem ou que faltou conteúdo... que ficou essa lacuna, né? que fica mesmo (ELI/EN, 2023).</p> <p><i>Na escola tem alunos que tem diagnóstico e tem alunos que não tem, o que dificulta o trabalho do professor acerca da avaliação.</i></p>	

<p>47. É violento, tem um aqui que é ele é muito violento. Agora que foram atrás do laudo, depois de seis, cinco meses... aí como essas crianças são à margem, não todas as famílias, mas tem alunos aqui, alguns aqui que são a margem da família que a mãe não aceita, acha que é só “danadice” e não é, não é... e aí como a escola está tendo esse movimento, que começou agora porque a escola é dita inclusiva (ELI/EN, 2023).</p> <p><i>A busca por um diagnóstico tardio do estudante na escola dificultou a avaliação do professor.</i></p>	
<p>48. [...] alguns tiveram um pouquinho (aprendizagem), né? tiveram o rendimento um pouquinho melhor, outros nem tanto, mas a gente tentou fazer e ali foi feito, né? Eu não vou afirmar, né? que o rendimento (no Ensino Remoto Emergencial) foi adequado, não. Não foi perfeito, eu acho que nem com os ditos normais, não foi nada perfeito para ninguém (Alfa/EN, 2023).</p> <p><i>Os estudantes com deficiência não tiveram uma aprendizagem eficaz no ensino remoto.</i></p>	<p>VI - Significação sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência no Ensino Remoto Emergencial</p>
<p>49. [...] é uma coisa complexa para analisar (a aprendizagem no Ensino Remoto Emergencial), [...] tinha aluno que não abria a câmera para assistir as aulas, abria o Google Meet e não abria a câmera que a gente só ouvia a voz. Depois que a gente voltou que a gente não conhecia nem os alunos: “Mas a professora, a senhora nem falou comigo” [risos]. Mas é como eu estou lhe dizendo, o rendimento tanto dos normais como dos ditos, assim... né? que eu estou lhe dizendo, não são anormais... mas que tem as suas necessidades, foi tudo a contenda, mas teve sim algum aprendizado sim (Alfa/EN 2023).</p>	

<p><i>A falta de contato, devido a muitos alunos não abrirem as câmeras no google meet, favoreceu a falta de rendimento dos estudantes com deficiência no Ensino Remoto Emergencial.</i></p>	
<p>50. Pensando no que eles (estudantes com deficiência) já passaram, né? No que eles já viveram, a gente enfrenta muita dificuldade em relação a tentar inseri-los, porque eles ficaram muito tempo com a aprendizagem ruim (por causa do ensino remoto), certo? E aí, é... eles enfrentam essas voltas com muita dificuldade, porque... o ensino foi... foi fraco, né? Então, existe muita carência com relação a conteúdo. (Beto/EN, 2023). <i>Os estudantes retornaram o ensino presencial com dificuldade na aprendizagem, pois o ensino remoto não foi favorável.</i></p>	
<p>51. [...] existe muita carência com relação a conteúdo, em relação a... às tecnologias, que eles também, eles não conseguiram, não conseguem e não tem acesso até hoje em dia. Porque, às vezes, você quer trabalhar alguma coisa e traz eles para uma sala de informática, como uma dessas aqui, que tem computadores, eles não têm habilidades na hora de manusear (Beto/EN, 2023) <i>Os estudantes com deficiência retornaram com dificuldades em relação á conteúdo, além da tecnologia que não aprenderam a utilizar.</i></p>	
<p>52. Se teve aprendizagem efetivamente? (no Ensino Remoto Emergencial), não, não teve... como no presencial, né? Mas teve. Não ficou a lacuna: “Ahh, não tenho aula, não sei o que... “não teve a sequência dos conteúdos”. Então a gente elencou a sequência, tudo direitinho, só que era tudo virtual, não tinha esse</p>	

<p>contato, né? (com os estudantes) (Eli/EN, 2023). <i>A professora entende que apesar da aprendizagem no ensino remoto não ter sido favorável, teve, pois eles não ficaram sem aula.</i></p>	
<p>53. [...] eles vieram muito como eu lhe falei, vieram muito alienados, muitos... e muitos ainda são. Trazem o celular escondido dos pais, aqueles que tem mesmo o celularzinho deles [...] o* (estudante com deficiência) também, ele tem TOD (Transtorno Opositor Desafiador), ele é do opositor, ele não consegue se concentrar, não consegue. Ele até sabe fazer as atividades, mas como ele não consegue (se concentrar), ele passa por não aprender, aí já dificulta o processo de aprendizado, ele não consegue se concentrar, ele mexe com todo mundo, tudo dele é... ele não concorda com nada, ele só está no meio das confusões, xinga... (Eli/EN, 2023). <i>A falta de concentração comprometeu a aprendizagem dos estudantes, que foi acentuado pelo uso do celular.</i></p>	
<p>54. [...] no início ele (estudante com TOD) via muito pornô e ficava mandando e depois foi descoberto. Então, tudo isso aí, acelera o amadurecimento, né? São maduros para umas coisas, mas para conteúdo mesmo não tem e aí foi muito difícil, muito difícil (Eli/EN, 2023). <i>O uso excessivo do celular com conteúdos inapropriados comprometeu o aprendizado do estudante.</i></p>	
<p>55. [...] Você tem que estar toda hora nisso: “Ahh, o menino tem... apresenta já essa dificuldade...”, também [<i> aumentou a voz</i>] por conta dessa falta de hábito de estar em uma sala de aula. Não é só porque ele tem problema, essa dificuldade [...] porque ele tem o TDI (Transtorno de Déficit de Atenção),</p>	

<p>porque ele é inquieto assim... aquele problema dele, tem o autista, né? que já tem aquela peculiaridade dele, né? É também, mas é também [...] porque ele desacostumou, eu acho também (o isolamento) [...] que contribuiu para que ele agravasse (a aprendizagem) um pouco, né? (Alfa/EN, 2023).</p> <p><i>Compreensão de que o isolamento social contribuiu para o agravamento do desenvolvimento do estudante com deficiência.</i></p>	
<p>56. [...] a questão do aprendizado deles... ficou muito precário, mas eu compreendo o seguinte: eles estão voltando desse período e estão se adaptando a uma nova realidade, porque antes eles viviam isolados e a comunicação era restrita, né? Agora está tendo mais uma interação. Eu acredito que, aos poucos, essa nova vida, que eles estão tendo agora, vai, é.... desenvolver eles, porque é muito recente, digamos assim (retorno presencial) [...] esse período onde eles ficaram afastados, eles ficaram muito defasados em relação ao estudo e a gente tem que estar com eles numa série que eles estão, né? ao fazer com que eles avancem (Beto/EN, 2023).</p> <p><i>Os estudantes retornaram à escola com déficit no aprendizado, visto que foi comprometido no Ensino Remoto Emergencial e estão se habituando ainda ao retorno</i></p>	
<p>57. A gente descobriu o Google Meet, eu dei aulas pelo Google Meet, que o google disponibilizou, né? que a gente tinha um determinado tempo que a gente não pagava nada [...] tinha o Google Sala de Aula que a gente organizou as turmas lá. Nós fizemos as salas virtuais e aí a gente ia colocando algumas coisas lá. E a gente via que se... se todos tivessem acesso, tivesse internet, talvez tivesse sido assim, vamos dizer, 80%</p>	<p>VII- Estratégias desenvolvidas pelos professores no Ensino Remoto Emergencial</p>

legal, 90% assim... um pouco melhor (no Ensino Remoto Emergencial) (Alfa/EN, 2023).

As plataformas virtuais foram utilizadas pelos professores para o desenvolvimento de atividades no Ensino Remoto Emergencial, porém nem todos os estudantes conseguiram acessar, pois não tinham internet.

58. As poucas aulas que a gente teve pelo Google Meet foi quando a gente teve, tipo assim: “Ahh se a gente tivesse tido mesmo, esses alunos tivessem realmente condição de ter uma internet, de ter um celular [...] isso tinha dado certo”, entendeu? Tinha sido uma coisa mais fácil. Então se tornou uma coisa mais difícil **por conta mesmo dessa dificuldade financeira, de falta de material** (Alfa/EN, 2023).

O Google Meet foi utilizado, porém seu uso foi comprometido tendo em vista as dificuldades de acesso dos estudantes com deficiência.

59. Então, a gente trabalhou mesmo pelo Whatsapp, que era o mais fácil, que a gente nunca abandonou, que tinha realmente aqueles que não tinham condição e os pais usavam o telefone, as vezes iam fazer tarefa em outro horário, que não era o horário da aula, e aí eles mandavam para a gente. A gente analisava algumas coisas, ia propondo e aqueles que, realmente não tiveram como ter acesso, alguns, realmente, foi dada as tarefas xerocadas e os pais vieram pegar. Só que isso né? levou para casa, ninguém sabe como foi feito, né? (Alfa/EN, 2023).

O Whatsapp e as tarefas xerocadas foram utilizadas para desenvolvimento das atividades, pois os alunos não tinham como acessar o google Meet.

60. **A gente colocava vídeo, né? Mas nem sempre a internet do celular carregava o vídeo para ele ver... eu gravava voz explicando: “Olhe, isso é assim, assim, assim, assim...”, aí ajudava alguma coisa, né? Não era só digitando porque também tinha aqueles que têm dificuldade na leitura, né? Então se você só digitasse, escrevesse... tinha que ter áudios e os vídeos para ajudar. E aí foi levando, né? Do jeito que foi...** (Alfa/EN, 2023).

Os vídeos e áudios foram as formas utilizadas pela professora no uso do Whatsapp com os estudantes com deficiência durante o ensino remoto.

61. **É assim, porque é igual no presencial, eles (estudantes com deficiência) assistiam a aula com todo mundo, só que tinha um horário que eles foram atendidos lá (sala de AEE), né? Eles não iam fazer tarefa, eles iam ter orientações para eles fazerem sozinhos e a gente acompanhava, então online não mudou muito** (Eli/EN, 2023).

As estratégias para o desenvolvimento de atividades com os estudantes com deficiência no ensino remoto não mudaram em relação ao ensino presencial.

62. [...] **os recursos que a gente usava eram os mesmos que a gente usava com os alunos, os ditos normais, e... a gente [...] lógico que a gente trabalhava uma atividade diferenciada, a gente trabalhava com... com atividades mais simples, questões onde você usava menos alternativas, onde o aluno tinha menos opções para marcar** (BETO/EN, 2023).

O professor trabalhou com os mesmos materiais com os estudantes com deficiência, fazendo apenas adaptações.

<p>63. Por exemplo, uma questão que tivesse mais grau de [...] complexibilidade... complexidade, a gente trabalhava menos alternativas, [...] duas alternativas e aí facilitava para o... para o aluno resolver. [...] Facilitava na hora do aluno resolver porque ele só tinha duas opções... de marcar a certa ou errada. Já o aluno dito normal, a gente botava o que...? Quatro opções, né? Ficava 25% pra ele... de chances dele cometer o erro. Então era só 50%. Então a gente fazia esse balanceamento nas atividades, entendeu? (BETO/EN, 2023).</p> <p><i>O professor entende que deixar a atividade dos estudantes com deficiência mais simples em relação dos demais estudantes, ajudou o aluno no ensino remoto.</i></p>	
<p>64. [...] ficou complicado porque aí eles... por mais que a gente tentasse, é... sanar ou propor atividade, era muito complexo para eles mesmos, na hora de tirar dúvida e de falar, de dizer o que eles não tinham entendido, era uma coisa difícil para elaborar tudo isso (durante o ensino remoto). E aí a gente também pensou na ideia de trazer tarefa escrita, né? A questão mesmo de deixar uma tarefa para eles levarem, para os pais levarem. Então foi pensado tudo isso, a gente tentou fazer, mas a gente viu que, claro, não foi, é (favorável)... (ALFA/EN, 2023).</p> <p><i>Os professores pensaram na proposta de atividade escrita para os estudantes com deficiência que estavam com dificuldades de acompanhar no ensino remoto, mas não foi muito favorável.</i></p>	
<p>65. Eles (estudantes com deficiência) estavam inseridos nas turmas, interagem e tudo...respondiam as atividades, mandavam áudios para a gente perguntando (durante o Ensino Remoto Emergencial). Então assim, não</p>	<p>VIII- Significação dos professores acerca da qualidade de participação dos estudantes com deficiência no Ensino Remoto Emergencial</p>

<p>foi um atendimento diferenciado, do mesmo jeito que era no presencial (Eli/EN, 2023).</p> <p><i>Os estudantes com deficiência conseguiram participar das atividades no ensino remoto.</i></p>	
<p>66. É muito complicado, a gente viu um aluno (com deficiência) que ele tinha muita dificuldade (no Ensino Remoto Emergencial), muita, muita, muita e ele nem está mais aqui na escola. E ele não conseguia acompanhar, de jeito nenhum (as atividades). [...] ele estava fora da faixa etária da série. Então, era muito complexo porque ele não conseguia, né? executar. Eu lembro de tantas dificuldades dele no presencial que depois, no remoto, era assim, gritante para falar a verdade. [...] ele é um menino de família de muita necessidade. [...] ele não teve aquele... não conseguiu acompanhar tudo direitinho não (no ensino remoto), assim como os outros (que não fazem parte do público da educação especial) ... se os outros não, ele muito menos (Alfa/EN, 2023).</p> <p><i>O estudante com deficiência teve sua participação comprometida, pois as condições da família não favoreceram, assim como os demais.</i></p>	
<p>67. [...] nós sabemos que nossos alunos são de baixa renda, certo? [...] Se a gente que é professor, a gente, às vezes, a gente não tem (internet de qualidade), né? Aí um aluno, que tem essa carência, fica muito difícil dele estudar, perde até o interesse (Beto/EN, 2023).</p> <p><i>Falta de motivação pelos estudantes de baixa renda causado pelas dificuldades de acesso à internet no ensino remoto.</i></p>	
<p>68. [...] ele (aluno com autismo e TEA) quase não interagia, ele era muito no mundo dele e hoje ele já interage, já diz</p>	

<p>as preferencias dele nessa parte aí [...] observei que ele era muito ativo, toda hora era: “Tia e isso, isso e isso” e me dizia alguma coisa do mundo dele, do interesse dele, até inglês [...] Então assim, eu percebi uma evolução, porque teve um acompanhamento e a família dele também é presente... os outros, muitos não são e aí dificulta o trabalho da gente aqui na escola (ELI/EN,2023).</p> <p><i>As crianças autistas e com TEA que permitem uma interação, elas evoluem e facilitam o trabalho do professor, ao passo que aqueles que não interagem, dificultam.</i></p>	
<p>69. Olha, as meninas (professoras de AEE) que trabalham com eles também, é... elas deram, é, essa assistência, né? Tiveram essa, é... tiveram que dar essa assistência [...] sempre é uma coisa muito complexa porque todo mundo tinha medo naquele momento (Alfa/EN, 2023).</p> <p><i>Houve a necessidade do apoio das professoras de AEE aos estudantes com deficiência no ensino remoto.</i></p>	<p>IX - Significação dos professores acerca do suporte escolar ao estudante com deficiência durante o Ensino Remoto Emergencial</p>
<p>70. [...] a SEDUC mandou um plano de aula específico para ensino remoto e aí a gente foi adequando, a gente fazia muita reunião online com as pessoas da GRE, né? [...] como aqui (escola) tem sala de apoio, não foi difícil para essas crianças, eles não se viram totalmente abandonadas (no ensino remoto), as crianças especiais [...] (Eli/EN, 2023).</p> <p><i>A professora entende que o acompanhamento pela professora de AEE aos estudantes com deficiência no ensino remoto não os deixaram à margem.</i></p>	
<p>71. Nas provas...fazia sempre uma atividade diferenciada para com esse aluno e, muitas vezes, ele não respondia... E aí era a hora da gente se mobilizar com a nossa professora que</p>	

<p>era especialista (professora de AEE), né? Na área e ela ia atrás desse aluno... conversar com a família... ver qual era... o quê que estava acontecendo porque esse aluno não dava esse retorno, porque a gente mandava as atividades e a gente esperava um retorno... certo? (Beto/EN, 2023).</p> <p><i>As professoras de AEE foi um suporte para o estudante com deficiência, pois elas foram na casa do aluno para entender suas dificuldades nas atividades.</i></p>	
<p>72. Ele (estudante com autismo e TEA) era mais conhecido aqui, ele tinha o celular dele, então ele conseguia acessar, ele interagia, ele perguntava [...] ele fazia da maneira dele. Por quê? Porque a professora (AEE) estava auxiliando... (Eli/EN, 2023).</p> <p><i>O acompanhamento da professora de AEE possibilitou que o estudante autista e com TEA fizesse uso das TICs e interagisse.</i></p>	
<p>73. [...] esses alunos (com deficiência) tiveram um acompanhamento, eles estão assim quase que no mesmo patamar (dos demais estudantes), claro que cada um tem lá a sua dificuldade, mas eu acho que já evoluíram (Eli/EN, 2023).</p> <p><i>O acompanhamento pelas professoras de AEE durante o ensino remoto possibilitou que os estudantes com deficiência se desenvolvessem como os demais.</i></p>	
<p>74. [...] a escola, como um todo, estava motivando os alunos (ensino remoto), porque, a partir do momento que tem grupos de Whatsapp de cada sala, os recados de cada sala... alguns interagem, residentes interagindo com eles. Então teve aquele elo, não foi quebrado, mas não foi fácil, foi um processo (Eli/EN, 2023).</p>	

<p><i>Os estudantes com deficiência, apesar dos desafios, conseguiram interagir no ensino remoto após a interação com os residentes pedagógicos.</i></p>	
<p>75. [...] acredito eu, que, dentro do seio familiar deles, eles... tiveram alguém para conversar, alguém para tentar amenizar qualquer coisa que voltasse fazer aflição na sua vida. Porque é da família, né? Ter o apoio familiar, eu acho que é muito importante nesses momentos de você ter aflição (Beto/EN, 2023).</p> <p><i>Reconhecimento que o amparo familiar é um suporte nos momentos de desafios emocionais dos estudantes durante a pandemia.</i></p>	<p>X- Significação dos professores acerca do apoio familiar ao estudante com deficiência na pandemia</p>
<p>76. [...] muitos no primeiro momento, tiveram muita dificuldade de aceitar essa situação (pandemia) e os pais não sabia, conduzir isso porque eles também têm as dificuldades deles com relação aos desafios dos filhos [...] isso também é um empecilho muito grande (Alfa/EN, 2023).</p> <p><i>Os pais não souberam acompanhar os estudantes.</i></p>	
<p>77. [...] a gente viu tanta coisa [...] da mãe, as vezes não ter esse tempo para ensinar ou não ter paciência... Eu lembro de um meme que o pai dizia: “Pelo amor de Deus, eu não aguento mais esse negócio” [risos]... que a professora pede para fazer experiência de não sei o que [...] era muito interessante aquilo ali também retratava, de certa forma, as dificuldades do aluno aprender em casa, fora da escola e que ter uma pessoa que não tem o preparo para orientar certas atividades, que embora o pai tenha essa obrigação e a mãe e o responsável, mas nem sempre ele tem, é... o jeito...sabe orientar (Alfa/EN, 2023).</p>	

<p><i>Compreensão de que os estudantes tiveram dificuldades nas atividades devido à falta de acompanhamento adequado na família.</i></p>	
<p>78. [...] a dificuldade era muito grande e a família não sabia conduzir, entendeu? A família não tinha preparo como hoje muitos não têm ainda, mesmo sendo, né? muito difícil. Outros, que a família é um pouco mais atenta, embora tenha algumas outras dificuldades, eles conseguiram realmente estar ali, né? (Alfa/EN, 2023).</p> <p><i>O acompanhamento da família contribuiu no desenvolvimento das atividades pelos estudantes com deficiência no ensino remoto, ao passo que a falta de acompanhamento dificultou.</i></p>	
<p>79. Embora que não fosse aquela coisa, que a gente tinha que estar chamando a mãe: “Mãe, olha, cuidado...”, você tem, né? que chamar a pessoa... você tem que dizer: “Mãe, você tem que olhar o que ele está fazendo realmente...” [...] o contato era com ele (estudante), mas a gente estava sempre atenta é na pessoa responsável, principalmente desses (estudante com deficiência), porque a dificuldade é muito grande (Alfa/EN, 2023).</p> <p><i>Atenção maior as ações da família do estudante com deficiência, tendo em vista as dificuldades enfrentadas por ele durante o ensino remoto.</i></p>	
<p>80. [...] com os ditos normais têm dificuldades de fazer, quem dirá eles, entendeu? Então era muito difícil, então era muito difícil, então a gente, o nosso... o nosso ponto de ligação não era só com criança, tinha que estar sempre atento com a mãe e várias mães tinham alguma... várias mães, algumas mães ainda ligavam para a gente e</p>	

<p>perguntava “Tia, mas não teve a tarefa, não fez tarefa, cadê a tarefa, não teve...”, teve sim. Então é porque ele não estava atento “olha, é isso, isso, isso...”, então o ponto mais assim também foi ter que falar com a mãe pra tá ali, também, junto com ele porque é muito diferente de estar na escola, estar nesse chão pra o aluno que estar lá (ambiente doméstico) (Alfa/EN, 2023).</p> <p><i>Comunicação com a família do estudante diante do reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelo estudante com deficiência no ensino remoto.</i></p>	
<p>81. [...] esses é que têm a necessidade a gente tinha que tá mais ainda falando ali com a pessoa responsável porque eles também é...da dificuldade, olha, é muito difícil...como é que eu estou bem aqui, olha, eu não sei... pra eles, eu também fico imaginando... olha eu recebo uma tarefa...”Meu Deus, eu não tive com o professor ali, pra me explicar, pra me orientar ali bem direitinho...”, aí eu vou pegar essa tarefa e vou fazer? É como se eu estivesse olhando para o nada, entendeu? (ALFA/EN, 2023).</p> <p><i>A professora reconhece a necessidade de acompanhar a família, pois o estudante com deficiência por não ter um professor por perto, teve mais dificuldades ainda</i></p>	
<p>82. Eu vejo também que têm crianças (com deficiência) que sofrem violência em casa, às vezes o pai não aceita rejeição e aqui eles têm que se sentir acolhido. (ELI/EN, 2023).</p> <p><i>Alguns estudantes com deficiência sofreram violência pela família, o que comprometeu o seu aprendizado.</i></p>	
<p>83. É violento, tem um aqui que é ele é muito violento. Agora que foram atrás</p>	

<p>do laudo, depois de seis, cinco meses... aí como essas crianças são à margem, não todas as famílias, mas tem alunos aqui, alguns aqui que são a margem da família que a mãe não aceita, acha que é só danadice e não é, não é... e aí como a escola está tendo esse movimento, que começou agora porque a escola é dita inclusiva (ELI/EN, 2023).</p> <p><i>Falta de aceitação da família acerca da condição do estudante.</i></p>	
<p>84. A família tem que saber das limitações e também qual o tipo de metodologia ele vai usar [...] por mais carente que seja, nem que ele não entenda, mas ele (pai) tem que saber o problema do filho dele, né? Para poder ajudar... eu vejo aí que tem mãe que detecta que o filho tem dificuldade e vai atrás, corre atrás e estuda, ela mesma vira professora do filho dela, porque está tudo aí, conhecimento... (Eli/EN, 2023).</p> <p><i>Importância da família conhecer as dificuldades do estudante com deficiência, pois a busca por informações capacita na instrução do aluno com deficiência.</i></p>	

Fonte: produzido pela autora.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada **Impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental**. Esta pesquisa está sob a responsabilidade do pesquisador **Thaís Laina Pereira Lima**, mestranda da 33ª turma do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – PPGEd/UFPI e tem como objetivos: investigar os impactos da pandemia da Covid-19 no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental e a relação com a formação humana desses estudantes. De forma específica: conhecer os desafios enfrentados por docentes no processo de escolarização de estudantes com deficiência no contexto de pandemia; analisar os significados e sentidos produzidos pelos docentes acerca do processo de escolarização de estudantes com deficiência por meio do ensino remoto; analisar as possibilidades de escolarização de estudantes com deficiência na escola no contexto de pós-pandemia, considerando o retorno dos estudantes à escola e a realidade atual. Esta pesquisa tem como benefícios a produção de conhecimento acerca do processo de escolarização de estudantes com deficiência, bem como o estabelecimento do diálogo entre a escola e Universidade, representada sobretudo através da nossa aproximação com os profissionais da instituição. Assim, estabelecendo momentos de trocas diante das questões presentes na pesquisa, estas elencadas nos objetivos a serem alcançados, destacados anteriormente e na possibilidade de ampliação de processos formativos para os professores, bem como para a comunidade escolar. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através dos seguintes telefones (86) 99521-9256 (Thaís Laina Pereira Lima) ou a pesquisadora assistente Prof.^a Dr.^a Eliana de Sousa Alencar Marques (86)98177-1143. Se

mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa a necessidade de compreender os impactos da pandemia no processo de escolarização dos estudantes com deficiência no Ensino Fundamental e a relação com a formação humana desses estudantes e para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados questionário e Entrevista Narrativa, feitos através de narrativas dos interlocutores.

Esclareço que esta pesquisa acarreta os seguintes riscos: constrangimento considerando as respostas dadas as perguntas por meio das narrativas, no processo de apreensão das significações das narrativas, podendo revelar alguma situação desagradável. Porém, eles serão contornados no sentido de nos comprometermos a nos adequar e tomar medidas diante de qualquer movimento que ofereça riscos aos participantes. Podendo inclusive ver a condição de marcar um outro momento para sua participação na pesquisa, caso o participante não esteja em condições de bem-estar para expor suas narrativas. Mas também benefícios aos participantes, no sentido de na medida em que suas narrativas poderão possibilitar a sua compreensão sobre questões que implicam direto no seu processo formativo, possibilitando dessa forma, a ampliação de sua formação.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu ----- declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PIAUÍ - SEDUC-PI
 Av. Pedro Freitas, S/N Centro Administrativo, Bloco D/F - Bairro São Pedro, Teresina-PI, CEP
 64018-900
 Telefone - (86) 3216-3204 / 3392 - <http://www.seduc.pi.gov.br>

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a execução da pesquisa científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI - nas escolas da rede estadual de educação do Piauí.

Título: "UNIVERSIDADE E COMUNIDADE: rede de pesquisa-formação de educadores para o desenvolvimento de práticas educativas humanizadoras em diferentes contextos educativos".

Pesquisador/Orientador responsável: Eliana de Sousa Alencar Marques (Profa. Dra. do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI/ Profa. Dra. do Dep. de Métodos e Técnicas de Ensino/CCE/UFPI).

Objetivo geral: Investigar práticas colaborativas entre universidade e comunidade com potencial de favorecer a formação de educadores que atuam em contextos educativos escolares e não escolares desenvolvendo práticas educativas humanizadoras.

Duração: Será realizada entre os anos de 2020 e 2024, pretende envolver pesquisas em nível de Trabalho de Conclusão de Curso, de Iniciação científica, mestrados e doutorados em educação.

Sujeitos da pesquisa: As pesquisas agrupadas nesse projeto têm como meta envolver como participantes educadores de escolas de educação básica, preferencialmente do município de Teresina e cidades circunvizinhas, bem como demais profissionais que atuam em projetos educativos com vista à humanização de crianças, adolescentes, jovens e adultos em diferentes contextos educativos.

Servidora da SEDUC que fará o acompanhamento do projeto: Ana Cristina Barradas, matrícula 178586-9

Atenciosamente,

Carlos Alberto Pereira da Silva
 Superintendente de Educação Básica
 SEDUC/PI



Documento assinado eletronicamente por **CARLOS ALBERTO PEREIRA DA SILVA - Matr.0085954-X, Superintendente**, em 30/06/2020, às 11:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no Cap. III, Art. 14 do [Decreto Estadual nº 18.142, de 28 de fevereiro de 2019](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.pi.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0430523** e o código CRC **E8E90082**.

Processo SEI: 00011.010649/2020-61

Documento SEI:
0430523

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAUI - CAMPUS MINISTRO
PETRÔNIO PORTELA - UFPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental

Pesquisador: THAIS LAINA PEREIRA LIMA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69280923.1.0000.5214

Instituição Proponente: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.173.237

Apresentação do Projeto:

RESUMO

No ano de 2020 o mundo deparou-se com o enfrentamento da pandemia da covid-19, provocando mudanças na dinâmica econômica, social, política e cultural na realidade global. Essas mudanças ainda perpetuam na realidade atual, considerando que a pandemia causou e continua causando diversos impactos na saúde, segurança, economia, política, educação. Diante dos impactos causados na educação, é destacado a educação escolar, sobretudo a Educação Básica. Na Educação Básica o processo de escolarização dos estudantes na realidade pandêmica foi profundamente afetado, especialmente quando se trata dos estudantes com deficiência, considerando a formação humana deles, aqui compreendida como a capacidade do indivíduo apropriar-se dos conhecimentos elaborados historicamente, desenvolvendo potencialidades para a transformação de si e da realidade. Neste sentido, faz-se necessário investigar o processo de escolarização dos estudantes com deficiência, levando em consideração as situações enfrentadas por esses estudantes na realidade da pandemia, tendo em vista a relação de tal realidade com o processo de formação humana desses estudantes. Com isso, esse projeto de pesquisa tem como objeto de estudo os impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental. Logo, o objetivo geral a ser alcançado é investigar os impactos da pandemia no processo de

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, sala do CEP UFPI (Bloco da Pró-Reitoria de Administração)
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAÚÍ - CAMPUS MINISTRO
PETRÔNIO PORTELA - UFPI



Continuação do Parecer: 6.173.237

escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental. Na busca de atingir tal objetivo, optase pela realização da pesquisa bibliográfica, a partir dos fundamentos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, bem como a pesquisa de campo a partir da utilização do questionário online via Google Forms, para coletar informações acerca do perfil dos docentes participantes que atuam com estudantes com deficiência no Ensino Fundamental, e a realização da entrevista narrativa com eles. Como resultados, espera-se que este trabalho possa contribuir com a ampliação de discussões de natureza crítica acerca da educação das pessoas com deficiência. Além de colaborar na elaboração de processos formativos para os docentes que possibilitem o desenvolvimento de uma educação humanizada e no fomento de pesquisas científicas na perspectiva dialética, tendo como foco a escolarização de estudantes com deficiência.

Desenho:

Trata-se de uma investigação de caráter bibliográfico e de campo, vinculada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí. O trabalho será desenvolvido em uma instituição pública estadual, localizada no município de Teresina, no estado do Piauí, envolvendo um grupo de no máximo 15 participantes docentes que atuam no Ensino Fundamental. O processo de investigação será realizado a partir das bases teórico-metodológicas do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, através do levantamento bibliográfico que nos oportunize explicar os impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental, e dos dados a serem coletados na pesquisa de campo por meio do questionário e da entrevista narrativa para que atenda o objetivo que é investigar os impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental. O questionário será realizado de forma online através do Google Forms e as entrevistas narrativas serão gravadas por meio de um sistema de áudio, para posterior transcrição, sistematização e análise das significações das narrativas, tendo como base os objetivos da pesquisa, respeitando todos os compromissos éticos acordados no processo de submissão da presente pesquisa ao comitê de ética.

Hipótese:

A formação humana é objetivada na realidade histórica e social. Na educação escolar

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI (Bloco da Pró-Reitoria de Administração)
Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAUÍ - CAMPUS MINISTRO
PETRÔNIO PORTELA - UFPI



Continuação do Parecer: 6.173.237

consideramos que a formação humana dos estudantes se objetiva por meio da escolarização. Considerando essa compreensão:

1) a escolarização dos estudantes com deficiência se objetiva na realidade concreta através de processos educativos que possibilite a apropriação dos conhecimentos científicos por eles. 2) caso as condições presentes na realidade pandêmica não tenham possibilitado a apropriação dos conhecimentos científicos por esses estudantes, a sua escolarização não foi objetivada, portanto não havendo desenvolvimento humano, consequentemente gerando a exclusão escolar.

Metodologia Proposta:

A metodologia proposta parte dos fundamentos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, assim, essa pesquisa é de natureza histórico-crítica. Logo, parte de uma pesquisa bibliográfica, conforme a necessidade de compreender os conhecimentos já produzidos, bem como a pesquisa de campo, com o intuito de apreendemos os movimentos realizados acerca dos impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental, isto é, buscando apreender as múltiplas mediações que constituem esse fenômeno em sua totalidade. Nesse sentido, fundamentamos nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, que constituem o método genético instrumental de Vigotski (2007) consistindo em três princípios básicos que orientarão nosso processo de investigação. O primeiro princípio, consiste em analisar processos e não objetos, ressaltando que no processo de investigação devemos compreendê-lo em seu movimento, não como estáveis e fixos, mas que sofre mudanças. Visto isso, ao investigar os impactos da pandemia no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental, analisaremos o processo de escolarização e as vivências desses estudantes no contexto da pandemia. De modo especial, as condições dos estudantes nesse contexto, para que nos possibilite desvelar os desafios e as possibilidades presentes para a escolarização desses estudantes. A explicação versus descrição que é o segundo princípio, resalta que "a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno" (VIGOTSKI, 2007, p. 64). Quer dizer, apenas descrever os impactos da pandemia no processo de escolarização dos estudantes com deficiência no Ensino Fundamental, não é suficiente para chegarmos na sua essência. Em outras palavras, para chegarmos à essência do presente fenômeno a ser investigado, visando

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI (Bloco da Pró-Reitoria de Administração)
Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAÚÍ - CAMPUS MINISTRO
PETRÔNIO PORTELA - UFPI



Continuação do Parecer: 6.173.237

compreender as múltiplas determinações que o constituem, iremos além da descrição, isto é, explicaremos o movimento realizado nele para o apreendermos em sua totalidade. Com relação ao problema do "comportamento fossilizado", (Vigotski, 2007, p. 69) destaca acerca desse terceiro princípio "uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz

retornar à origem o desenvolvimento que determina a estrutura". Sobre esse princípio, para compreendermos o estado atual de um dado objeto, temos que analisar a sua gênese e compreender todo o movimento social e histórico que desencadeou a sua condição atual. Assim, para termos condições de apreendermos o processo de escolarização dos estudantes com deficiência no Ensino Fundamental, considerando os impactos da pandemia nesse processo, buscaremos entender todo o movimento social e histórico que determinaram o seu estado atual. Para isso, em diálogo com os conhecimentos científicos, realizaremos uma pesquisa de campo em uma escola pública estadual do Piauí em que os participantes da pesquisa serão professores que atuam com estudantes com deficiência no Ensino Fundamental. Com relação aos instrumentos e produção de dados, buscando atender aos objetivos propostos, utilizaremos como instrumentos para produção dos dados, o questionário e a entrevista narrativa. O questionário será online via google forms, que além de traçar um perfil dos participantes da pesquisa, nos levará aos principais desafios enfrentados pelos professores no trabalho com estudantes com deficiência durante a pandemia. A entrevista narrativa nos ajudará a captarmos o máximo de informações através dos professores participantes, nos possibilitando analisar os significados e sentidos produzidos pelos docentes acerca do processo de escolarização de estudantes com deficiência por meio do ensino remoto e analisar as possibilidades de escolarização de estudantes com deficiência na escola no contexto de pós-pandemia, considerando o retorno dos estudantes à escola e a realidade atual.

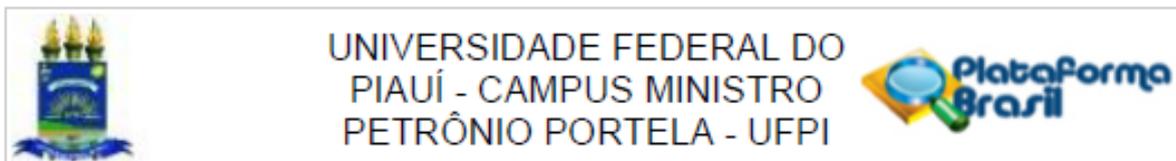
Critério de Inclusão:

Como critérios de inclusão para participação na nossa pesquisa, definimos a quantidade máxima de 15 docentes, eles devem estar atuando nas séries finais do Ensino Fundamental, isto é, entre o 6º e 9º ano, além de ter atuado com estudantes com deficiência no Ensino Fundamental durante a pandemia e demonstrar interesse em participar voluntariamente da pesquisa.

Critério de Exclusão:

Com relação aos critérios de exclusão, não serão considerados os professores que atuam nos anos

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI (Bloco da Pró-Reitoria de Administração)
Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (88)3237-2332 Fax: (88)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 6.173.237

iniciais do Ensino Fundamental, que consiste nos anos entre o 1º e 5º ano, não ter atuado como docente na pandemia, sobretudo no ensino remoto com estudantes com deficiência.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar os impactos da pandemia da Covid-19 no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental e a relação com a formação humana desses estudantes.

Objetivo Secundário:

1. Conhecer os desafios enfrentados por docentes no processo de escolarização de estudantes com deficiência no contexto de pandemia;
2. Analisar os significados e sentidos produzidos pelos docentes acerca do processo de escolarização de estudantes com deficiência por meio do ensino remoto;
3. Analisar as possibilidades de escolarização de estudantes com deficiência na escola no contexto de pós-pandemia, considerando o retorno dos estudantes à escola e a realidade atual

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Com relação aos riscos, consideramos como risco a possibilidade do processo de investigação não ocorrer conforme a proposta aqui presente. Esse risco pode ocorrer tendo em vista as condições presentes no movimento da investigação realizada. Entretanto, visando a não implicância desse risco no processo de investigação, nos comprometemos a nos adequar e tomar medidas diante de qualquer movimento que desvie a pesquisa do que foi proposto.

Benefícios:

Quanto aos benefícios, acreditamos que esse revelará a relevância da pesquisa dentro do contexto escolar, bem como o diálogo entre a escola e a Universidade, representada sobretudo através da aproximação dos profissionais de ambas as instituições, havendo uma relação de diálogo e troca diante das questões presentes na realidade da educação escolar. Nesse sentido, mostrando que a escola não é um espaço apenas de disponibilidade para que os pesquisadores coletem seus dados

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI (Bloco da Pró-Reitoria de Administração)
 Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAUÍ - CAMPUS MINISTRO
PETRÔNIO PORTELA - UFPI



Continuação do Parecer: 6.173.237

com o objetivo de atender a demanda de um trabalho científico, mas que a através desse contato dos pesquisadores na escola, permitam que haja uma parceria que viabilize o desenvolvimento de projetos que der condições de uma parceria sólida entre Universidade e escola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível e relevante

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram anexados

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo apresentava a seguinte pendência:

1 - Toda pesquisa envolvendo seres humanos acarreta riscos, ainda que eles sejam mínimos. Faz-se necessário descrever os riscos aos participantes da pesquisa e indicar as estratégias para contorná-los. Solicita-se adequação na plataforma Brasil, redação do TCLE e no projeto brochura;PENDÊNCIA SANADA

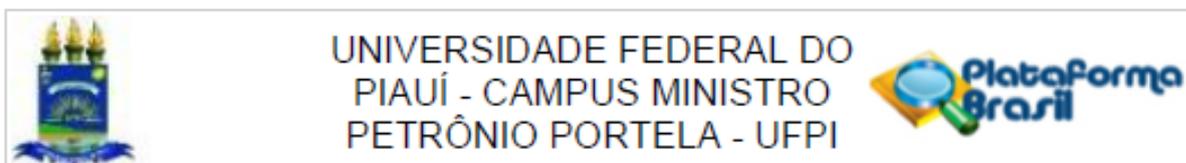
Pesquisa apta a ser desenvolvida.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em atendimento as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016, cabe ao pesquisador responsável pelo presente estudo elaborar e apresentar ao CEP RELATÓRIOS PARCIAIS (semestrais) e FINAL. Os relatórios compreendem meio de acompanhamento pelos CEP, assim como outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa. O relatório deve ser enviado pela Plataforma Brasil em forma de "notificação". Os modelos de relatórios que devem ser utilizados encontram-se disponíveis na homepage do CEP/UFPI (<https://www.ufpi.br/orientacoes-cep>).

2ª Qualquer necessidade de modificação no curso do projeto deverá ser submetida à apreciação do CEP, como EMENDA. Deve-se aguardar parecer favorável do CEP antes de efetuar a/s modificação/ões.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI (Bloco da Pró-Reitoria de Administração)
Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 6.173.237

3ª Justificar fundamentadamente, caso haja necessidade de interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2130144.pdf	09/06/2023 10:15:13		Aceito
Brochura Pesquisa	brochura_pesquisa.pdf	09/06/2023 10:14:20	THAIS LAINA PEREIRA LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa_detalhado.docx	09/06/2023 10:09:38	THAIS LAINA PEREIRA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	09/06/2023 09:52:18	THAIS LAINA PEREIRA LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao.pdf	28/04/2023 18:10:43	THAIS LAINA PEREIRA LIMA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	28/04/2023 17:05:47	THAIS LAINA PEREIRA LIMA	Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade.pdf	28/04/2023 16:34:29	THAIS LAINA PEREIRA LIMA	Aceito
Outros	autorizacao_pesquisa.pdf	28/04/2023 16:22:49	THAIS LAINA PEREIRA LIMA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	carta_de_encaminhamento.pdf	28/04/2023 15:55:13	THAIS LAINA PEREIRA LIMA	Aceito
Outros	instrumentos_de_coleta_de_dados.pdf	28/04/2023 15:21:46	THAIS LAINA PEREIRA LIMA	Aceito
Outros	curriculoorientadora.pdf	28/04/2023 15:17:47	THAIS LAINA PEREIRA LIMA	Aceito
Outros	curriculopesquisadora.pdf	28/04/2023 15:17:08	THAIS LAINA PEREIRA LIMA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	28/04/2023 13:31:40	THAIS LAINA PEREIRA LIMA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	27/04/2023 23:11:26	THAIS LAINA PEREIRA LIMA	Aceito

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI (Bloco da Pró-Reitoria de Administração)
 Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAUÍ - CAMPUS MINISTRO
PETRÔNIO PORTELA - UFPI



Continuação do Parecer: 6.173.237

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 10 de Julho de 2023

Assinado por:
Emidio Marques de Matos Neto
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI (Bloco da Pró-Reitoria de Administração)
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br