

O mundo em distanciamento: as escolas pararam, as necessidades educacionais não

The world during social distancing: though schools are on hold, educational needs are not

El mundo em distanciamiento: las escuelas pararon, las necesidades educacionales no

Ricardo Burg Ceccim*
Rosimere da Rosa Correa**

Resumo

O presente trabalho aborda as relações entre educação (ensino) e atenção (saúde) no tocante ao público-objetivo da educação especial, tendo em vista problematizar o distanciamento escolar e as demandas escolares ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e psíquico desse segmento populacional em face da pandemia de Covid-19. A situação de pandemia impôs em todo o mundo o fechamento das escolas como uma das principais medidas de controle da disseminação do novo coronavírus, o SARS-CoV-2, uma vez que a única evitabilidade conhecida para suas correspondentes morbidade e mortalidade é o manejo epidemiológico em saúde coletiva. O segmento da educação especial não poderia ser postergado em um agudo planejamento da intervenção pedagógica e psicossocial ante o risco de danos duradouros ou permanentes ao seu desenvolvimento, aos processos cognitivos e afetivos e à inserção social, além de riscos à constituição de si e ao bem-estar mental individual e familiar. A metodologia é a da “obtenção de dados em contexto e composição de resultados pela redação”. Como resultado, o trabalho reporta excertos narrativos de uma pesquisa qualitativa em fase inicial, apresentados como vinhetas, em busca de contribuir com pensamentos e práticas em processos inclusivos na educação especial e na saúde.

Palavras-chave: Covid-19; distanciamento social; suspensão das aulas; saúde na escola; educação especial.

Abstract

The present study addresses the relationship between education (teaching) and care (health) with regard to the target audience of special education, aiming to question the distancing from school and the school demands to the cognitive, affective and psychological development for this specific population in the face of the Covid-19 pandemic. The pandemic has imposed the worldwide closure of schools as one of the main measures to control the spread of the new coronavirus, Sars-CoV-2, since the only known prevention for its morbidity and mortality is the epidemiological management of public health. The area of special education could not be set aside by an acute planning of educational and psychosocial intervention, in view of risking prolonged or permanent damage to its development, cognitive and affective processes and social insertion, aside from the risks to self-formation, and individual and family mental well-being. The methodology consisted of obtaining data within a specific

Recebido em: 17/11/2020 – Aprovado em: 25/02/2021

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i2.11855>

* Professor titular de educação em saúde (quadro estatutário, regime de dedicação exclusiva), professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Av. Paulo Gama, 110, prédio 12.201, 7º andar, Bairro Farroupilha. CEP 90046-900. Porto Alegre, RS, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0379-7310>. E-mail: burgceccim@gmail.com

** Graduada em Pedagogia pela UFRGS, especialista em Educação Especial pela Universidade La Salle, mestre em Educação Especial, Saúde e Processos Inclusivos pelo PPGEduc da UFRGS, professora dos anos iniciais da rede municipal de Canoas, foi professora do Atendimento Educacional Especializado de 2016 a 2019 no mesmo município e da rede estadual de ensino do RS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0677-9839>. E-mail: rosimere_correa@hotmail.com

context and the elaboration of written results. Thus, the present study documents narrative excerpts, presented as sketches, of a qualitative research in its initial stages, aiming at contributing to the awareness of and practices for inclusive processes in special education and in health.

Keywords: Covid-19; social distancing; classes on hold; health in schools; special education.

Resumen

El presente trabajo aborda las relaciones entre educación (enseñanza) y atención (salud) en lo que toca el público-objetivo de la educación especial, teniendo en cuenta la problematización del distanciamiento y las demandas escolares al desarrollo cognitivo, afectivo y psíquico de ese segmento poblacional frente a la pandemia de Covid-19. La situación de pandemia impuso en todo el mundo el cierre de las escuelas como una de las principales medidas de control de la diseminación del nuevo coronavirus, el Sars-CoV-2, una vez que la única evitabilidad conocida para su correspondiente morbilidad y mortalidad es el manejo epidemiológico en salud pública. El segmento de la educación especial no podría postergarse en un agudizado planeamiento de intervención pedagógica y psicosocial ante el riesgo de daños duraderos o permanentes a su desarrollo, a procesos cognitivos y afectivos y a la inserción social, además de riesgos a la constitución de sí e al bienestar mental individual y familiar. La metodología es de obtención de datos dentro de un contexto y composición de los resultados por la redacción. Como resultado, el trabajo reporta trechos narrativos de una investigación cualitativa en fase inicial, presentados como viñetas, en busca de contribuir al pensamiento y prácticas en procesos inclusivos en la educación especial y en la salud.

Palabras clave: Covid-19; distanciamiento social; suspensión de las clases; salud en la escuela; educación especial.

Introdução

Com a chegada da pandemia de Covid-19, surge, também, o distanciamento social, uma prescrição para a contenção da disseminação de uma doença de transmissão pelas vias aéreas, ou seja, pela respiração e pela comunicação oral, para falar o mínimo. Para assegurar o distanciamento social, todos os lugares de aglomeração de pessoas tiveram suas atividades suspensas, a começar pelas escolas e pelos espaços das artes e da cultura, assim como, nos primeiros meses, inclusive ações e serviços de saúde se não voltados para urgências, internações hospitalares e programas de treinamento em biossegurança, além dos protocolos farmacêutico e laboratorial. As medidas de distanciamento social no controle da pandemia de Covid-19 envolviam condutas progressivas de distanciamento social, com o fechamento de escolas e universidades, a proibição de eventos de massa e de aglomerações, a conscientização da população para que permanecesse em casa e até mesmo a completa proibição da circulação nas ruas (AQUINO *et al.*, 2020). Os processos de inclusão que obtinham na escola sua principal sustentação entraram, portanto, em suspensão. Uma vez sem escola, os estudantes que tinham no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou na sala de recursos um ponto de apoio ao

seu desenvolvimento afetivo e cognitivo ficaram remetidos ao ensino remoto, cujo alcance, além de limitado às tecnologias eletrônicas e telemáticas, exige domínio de recursos tecnológicos não necessariamente correspondentes às características de acesso e uso desse particular grupo social.

O distanciamento social provocou ao segmento da educação especial (alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação), demandatário das salas de recursos nas escolas, a suspensão de atividades cruciais à proteção de seu desenvolvimento intelectual e psíquico, como até mesmo impediu o acesso qualificado e correspondente às suas especiais condições de comunicação e interação no tocante às informações sobre prevenção do contágio e compreensão da pandemia. Esse segmento (sobretudo, esse segmento) precisaria do apoio da educação especial e da atenção psicossocial que dissesse respeito às suas particulares necessidades. Contudo, escolas, ateliês, oficinas artístico-culturais, centros de saúde mental e centros de convivência, lugares possíveis ao acolhimento de necessidades psíquicas, pedagógicas e culturais, foram os primeiros equipamentos fechados quando confirmada a circulação, em nosso meio, do novo coronavírus. Professores do AEE e profissionais dos Centros de Atenção Psicossocial (Caps) teriam, então, de delinear ações inovadoras na direção de assegurar as melhores intervenções em apoio ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e da subjetividade atinentes às circunstâncias da vida desse segmento da população e aos seus processos de inclusão, não apenas tal como demandados até então, mas como passaram a ser demandados em face da nova realidade, sob pena de gerar quadros de agravos, não pelo contágio, mas pela negligência e omissão no ensinar e no atender.

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

O presente artigo pretende reafirmar aquilo que a educação especial (em uma perspectiva de educação inclusiva) e a saúde mental (em uma perspectiva da saúde mental coletiva) vêm apresentando à sociedade brasileira como tarefa intersetorial e, mesmo nesse momento de pandemia, impostergável: processos inclusivos. A oferta de estratégias de educação (ensino) e de atenção (saúde) a esse segmento populacional não tem efeito genérico ou humanitário, mas de proteção ante o risco de danos duradouros ou permanentes ao desenvolvimento, aos processos cognitivos e afetivos e à inserção social, além de riscos à constituição de si e ao bem-estar mental individual e familiar. O distanciamento social e a suspensão das atividades escolares e dos serviços de saúde que requeriam atividades coletivas ou grupais de promoção da saúde, manejo de quadros psicossociais, ludopedagogia e psicopedagogia passaram a requerer interrogação ética e análise de riscos e danos neuropsicopedagógicos, sob pena de negligência ou omissão, o que até o presente momento não foi dimensionado e não se dispõe de recursos metodológicos consensuados para tal dimensionamento.

Pretendemos, então, trazer à cena essa agenda, segundo um posicionamento ético-inclusivo, mas com base na escuta de narrativas de docentes de AEE na rede municipal de ensino de um município da região metropolitana de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, a fim de contextualizar desafios emergentes. Embora pensado como um texto de conjecturas, também é de lançamento dos questionamentos de pesquisa. Mais que afirmativas resultantes de investigação científica, são trazidos excertos narrativos de primeira aproximação com o campo, sob a metodologia da “obtenção de dados dentro de um contexto e composição dos resultados pela redação” (BIASOLI-ALVES; DIAS-DA-SILVA, 1992), que pertencem a uma pesquisa em andamento sobre educação especial, saúde e processos inclusivos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os dados, nesta etapa, são apresentados como “excertos narrativos”, sem categorização, sem análise de discurso e sem a pretensão de discurso do sujeito coletivo, trazem apenas uma paisagem afetiva da realidade.

O público-objetivo da educação especial

O público-objetivo da educação especial, segundo o arcabouço educacional nacional, pode ser agrupado em três grandes agregados de especificidades: alunos com deficiência (aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter

obstruída sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas), alunos com transtornos globais do desenvolvimento (aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais e na comunicação ou estereotípias motoras) e alunos com altas habilidades/superdotação (aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas, tais como aspectos intelectuais ou psicomotores e aspectos envolvendo artes e criatividade ou liderança). Os transtornos globais do desenvolvimento incluem crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista (autismo clássico e síndrome de Asperger, por exemplo), Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL, 2008b).

A política educacional brasileira, vigente até o ano de 2020, garantia a matrícula dos alunos público-objetivo da educação especial em escolas comuns, movimento que se desdobra de iniciativas semelhantes no cenário internacional. Em 2007, a Organização das Nações Unidas (ONU) (2007) promulgou a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, documento que sistematiza os estudos e debates mundiais realizados sobre o tema nas duas últimas décadas do século XX, estimulando a construção de novos marcos políticos, legais e pedagógicos da educação especial, com vistas a assegurar as condições de acesso e participação de todos no ensino comum (Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007). O Congresso Nacional ratificou o Protocolo Facultativo por meio do Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, entrando seus termos em vigor a partir de 31 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008a).

O Brasil, signatário da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, não só adotou o documento, como, inclusive, incorporou o seu texto à legislação, corroborando a interpretação de deficiência nas políticas de inclusão (Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009). Para os Estados-Partes presentes na Convenção, “a deficiência é um conceito em evolução e resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2009, não paginado). Essa proposição sobre deficiência é encontrada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educa-

ção Inclusiva, vigente até 30 de setembro de 2020¹, que observava o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a função de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que elimin[ass]em as barreiras que imped[iss]em a participação escolar de todos os alunos” (BRASIL, 2008b, não paginado). O documento orientava também sobre as atividades desenvolvidas no AEE, trazendo que as atividades ali desenvolvidas são diferentes das atividades realizadas na sala de aula comum de ensino, deixando claro que as ações ali realizadas não eram substitutivas à escolarização, sendo que o atendimento oferecido nesses espaços complementava e/ou suplementava a formação dos alunos, visando à autonomia e à independência não só dentro da escola, como também fora dela. O decreto presidencial do governo Bolsonaro tornou a educação inclusiva em construção nos últimos 12 anos de um arcabouço legal progressivamente consistente, novamente uma pauta dos movimentos “Nada sobre nós, sem nós”, criado em 1981, como expressão da luta das pessoas com deficiência pela integração escolar e social (SASSAKI, 2007), a fim de que a participação das pessoas com deficiência e suas associações fosse assegurada em todas as decisões e ações que a elas dissessem respeito.

Em 2015, havia sido promulgada a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também designada por Estatuto da Pessoa com Deficiência, cujo art. 1º a define como: “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, não paginado). O Estatuto da Pessoa com Deficiência reafirma a autonomia e a capacidade de todas as pessoas para exercerem atos da vida civil em condições de igualdade. O seu artigo 3º indica como barreiras qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que impeça ou limite o acesso e a participação da pessoa com deficiência nos diversos meios sociais.

Muitos documentos legais – como a Constituição federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (2001a); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001b) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), entre outros – mostraram a obrigatoriedade da ampliação do acesso e da permanência das pessoas com deficiência junto ao sistema regular de ensino e passaram a enfatizar o modo como a escolarização dessa população deveria ser implementada. A escola como dispositivo educacional foi concebida para dar conta dos desafios que um certo modo de ser criança coloca. Entretanto, a escola se viu diante do desafio de intensificar a defesa da escolarização do público-objetivo da educação especial na

educação básica, segmento populacional que interroga as tradicionais formas de ensinar (VASQUES; BAPTISTA, 2014).

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

As salas de recursos multifuncionais têm papel fundamental, é nelas que se organiza o AEE e se atende às particularidades do aluno segundo um planejamento individual e uma abordagem desde o lugar do ensino. Muitas vezes, os alunos possuem a mesma deficiência, no entanto, por terem características diferentes, é preciso verificar a melhor forma de alcançar resultados positivos para a aprendizagem, de acordo com suas dificuldades e potencialidades. Além disso, o professor de educação especial deve auxiliar o professor regente de turma na formulação das estratégias curriculares para o aluno com deficiência, minimizando dificuldades possíveis no encontro com as tarefas escolares diárias.

O Instituto Rodrigo Mendes publicou, em junho de 2020, uma pesquisa relativa aos protocolos adotados em 23 países e organismos internacionais relativamente à educação inclusiva durante a pandemia de Covid-19, apontando que “as políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência sempre envolveram importantes interseções e tensões entre as áreas da Educação e da Saúde”, mas que, durante a pandemia e o isolamento social, essas relações passaram a demandar “um olhar intersetorial e conciliador” (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020, não paginado). Ao explorar o tema dos direitos que devem ser garantidos às pessoas com deficiência, independentemente da gravidade do momento enfrentado, destacam-se os direitos à informação, à saúde e à educação, portanto, vê-se a importância da continuidade do ensino formal, já que interrupções podem causar retrocessos na aprendizagem, recomendando-se que sejam mantidos os vínculos das escolas com as famílias, além de um acompanhamento próximo do desenvolvi-

mento dos alunos. O documento reporta que, quando da volta às aulas, mesmo que certas crianças e adolescentes com deficiência pertençam a grupos de risco para a Covid-19, o laudo médico de deficiência não deve ser aceito como justificativa para que esses estudantes sejam postergados. Novamente, uma conciliação intersetorial entre Educação e Saúde deve prover as condições de acesso e permanência. O alerta é que não se trata apenas do direito à educação, mas de uma necessidade de desenvolvimento cognitivo e afetivo, da proteção à saúde mental e da intervenção pedagógica consentânea às exigências neuropsicomotoras.

Toda criança ou adolescente precisa ter acesso à educação de qualidade na perspectiva da educação inclusiva, com acesso e permanência na escola regular e na sala de aula comum. É importante esclarecer que não existe correlação automática entre deficiência e risco para o contágio pelo novo coronavírus. São as condições de acesso à informação, acessibilidade ambiental e garantia dos apoios necessários que tornam o grupo mais ou menos vulnerável. Pode-se apontar não a vulnerabilidade do grupo, mas sua vulnerabilização (CARMO; GUIZARDI, 2018) pela falta de oferta segura e adequada às suas condições, necessidades e particularidades, que fazem parte da diversidade da população e não constituem motivos para exclusão, omissão ou negação de acesso. A educação especial e a atenção psicossocial no distanciamento protetivo de todos, no caso dos estudantes com deficiência, devem embasar-se na abordagem individual referente à construção de sua acessibilidade (em oposição aos riscos de segregação, discriminação e preconceito). É fundamental envolver AEE, CAPS, grupo familiar e cuidadores. Uma reflexão prudente a ser apresentada é a da necessidade de envolvimento do contexto domiciliar no planejamento de ações de modo particular, pois as estratégias tradicionais de alternativas familiares, de vizinhança, comunitárias e culturais, entre outras, estarão comprometidas durante a pandemia.

Apesar de tais argumentos, em 7 de julho de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), quanto ao retorno das atividades escolares presenciais (Parecer CNE/CP n. 11/2020), recomendou que o AEE deveria observar atendimento dos apoios e suporte diferenciados para o alcance das expectativas e metas traçadas nos processos de ensino e aprendizagem, referentes a planejamento de aulas, orientações pedagógicas, avaliação e estratégias de recuperação, considerando os direitos dos estudantes da educação especial. Não referiu a ação integrada entre educação especial e atenção psicossocial ou o contexto domiciliar nos termos aqui enunciados. Afirmou que a escola e o AEE devem ser rígidos quanto à aplicação dos protocolos de higiene, não permissão de aglomerações, vigilância dos sinto-

mas de contaminação junto às pessoas presentes no atendimento e manutenção do distanciamento, promovendo atividades individuais agendadas, o que pode ser uma boa alternativa, mas ressalva quanto aos estudantes autistas, que poderiam “ter dificuldades ampliadas no retorno às aulas, dado que lhes é difícil reconhecer, estabelecer e manter os vínculos afetivos anteriormente construídos no contexto da escola”, que deveriam “ser protegidos de hiperestimulação visual ou auditiva e de ambientes desorganizados”. Portanto, por sua maior vulnerabilidade (leia-se pela vulnerabilização imposta pelo viés capacitista), conforme argumentado, “não deve[ria]m retornar às aulas presenciais ou [ao] Atendimento Educacional Especializado, enquanto perdurarem os riscos de contaminação com o coronavírus” (BRASIL, 2020e, não paginado). O parecer lista todos os impedimentos relacionados com esse alunado, sempre como se fosse vulnerabilidade (um traço do estudante) e não a vulnerabilização (um efeito da omissão e negligência em proporcionar acessibilidades).

Professores do AEE e profissionais do atendimento psicossocial precisam trabalhar juntos para manter e promover novos processos inclusivos, especialmente quando são adotados modelos de distanciamento social e de ensino remoto, agora ainda mais, pois, em franca pandemia, escolas fechadas e ensino remoto não universalizável, retorna a proposta, via decreto presencial, da classe especial, da escola especial, da segregação domiciliar ou institucional e da omissão da educação escolar. Prevê o decreto: aprendizado em *outros* momentos e contextos, formais *ou* informais, planejados *ou* casuais. A educação inclusiva passa a uma possibilidade entre outras, as necessidades intelectivas segundo a necessidade de dispor delas no mundo prático imediato, portanto, sob a possibilidade de ausência à escola e supressão da aprendizagem escolar na interpretação do desenvolvimento cognitivo, afetivo e psíquico. No decreto de setembro de 2020, classes hospitalares e atendimento pedagógico domiciliar sequer são elencados, territórios educativos sequer enunciados, comunidades de aprendizagem sequer citadas e cidades educadoras sequer lembradas. Em face da construção de um ensino remoto, este até pode ser uma oportunidade para a construção de maneiras de ensinar e aprender inclusivas, mas, em todo o processo de ensino remoto escolar, é imprescindível que os professores do AEE participem do planejamento e da avaliação no caso dos estudantes da educação especial, tendo em vista que esse alunado permaneça ligado ao (ou venha a ligar-se a um) grupo de professores, colegas e amigos, tenha acesso a uma educação inclusiva de qualidade na escola comum e tenha suporte da atenção psicossocial, sendo fundamental que educação, atenção, assistência social e cultura

caminhem juntas. Esses eram os enunciados mínimos que uma atualização das políticas para as pessoas com deficiência merecia em sua progressão, não o vertiginoso recuo nas políticas de inclusão em educação e em saúde para as pessoas com deficiência.

A suspensão das aulas presenciais pela pandemia de Covid-19

O distanciamento social imposto internacionalmente (OPAS; OMS, 2020) devido à pandemia modificou a forma de alcançarmos nossos estudantes. Para tanto, as aulas remotas ofereceram a continuidade da escolarização por meio de recursos em tecnologias da informação e da comunicação por transmissão digital, longe de que isso representasse ensino para o uso e o domínio de recursos de tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs). O objetivo maior foi diminuir o impacto negativo da suspensão das aulas no que diz respeito à aprendizagem intelectual, ainda que não tenha sido possível que esse movimento alcançasse um número significativo de estudantes, uma vez que nem todos possuem acesso ou domínio de uso das tecnologias digitais ou eletrônicas.

Muito se discutiu sobre o lugar das pessoas com deficiência no ensino regular, e essa discussão – que se estabelece no contexto educativo e acadêmico – sempre esteve voltada à elaboração e à implementação das condições educativas adaptadas às especificidades de cada criança/adolescente, necessárias ao seu estar e à sua efetiva permanência no contexto presencial do ensino e, posteriormente ou em simultaneidade, à sua inserção em contextos de maior autonomia na vida social, no mundo do trabalho e nas configurações de família. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem um papel fundamental na disruptura com prejuízos, preconceitos e estigmatização de sua população, mas a pandemia trouxe um novo momento, deflagrou um novo limitante à ação da escola, pois a escola não estando fisicamente presente precisa de outros dispositivos (até então imprevistos) para alcançar seus alunos de educação especial.

O Ministério da Saúde editou a Portaria n. 188, em 3 de fevereiro de 2020, declarando a introdução no país da infecção humana causada por um novo coronavírus, a Covid-19, como “Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional” (BRASIL, 2020a). Em 6 de fevereiro de 2020, a Lei n. 13.979 dispôs sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019 (BRASIL, 2020b). As aulas presenciais deveriam ser suspensas. Por meio da Medida Provisória (MP)

n. 934, de 1º de abril de 2020, o governo federal estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para o enfrentamento da situação de emergência de saúde pública (BRASIL, 2020c).

O CNE, por meio de seu Conselho Pleno, emitiu o Parecer CNE/CP n. 5, em 28 de abril de 2020, destacando que também quanto à educação especial as atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por TDICs deveriam adotar medidas de acessibilidade: “enquanto perdura[sse] a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional da educação básica e superior onde est[ivessem] matriculados” os alunos da educação especial (BRASIL, 2020d, não paginado). O CNE (BRASIL, 2020d, não paginado) definiu esse alunado como aquele dos estudantes que “apresentam altas habilidades/superdotação, deficiência e Transtorno do Espectro Autista, atendidos pela modalidade de Educação Especial”. Indicou aos sistemas municipais, estaduais e do Distrito Federal que buscassem assegurar medidas locais que viessem a garantir “a oferta de serviços, recursos e estratégias para que o atendimento dos estudantes da educação especial ocorr[esse] com padrão de qualidade”. Asseverou que o AEE deveria, também, “ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas”. Conforme o CNE (BRASIL, 2020d, não paginado), “os professores do AEE atuar[iam] com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários”.

Se o parecer parece óbvio, por dizer o óbvio e identificar-se com o óbvio, ele realmente o foi. Interessava que, em 2020, pudéssemos ler sobre iniciativas ousadas, criativas e inventivas, o que, afinal, teve de ser liderado por órgãos e entidades da sociedade, como: Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará (Cedeca-CE), Grupo de Pesquisa Direito à Educação, Políticas Educacionais e Escola (DiEPEE), da Universidade Federal do ABC, Rede Escola Pública e Universidade (REPU), Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Para a CNDE, a reabertura das escolas e o retorno às aulas é um “processo”, tendo tecido 20 recomendações e orientações básicas aos sistemas de ensino, dentre os quais, além dos protocolos de segurança exigidos e recomendados pela área de saúde: a necessidade de colaboração interse-

torial entre as áreas de educação, saúde, assistência social e conselhos tutelares; a participação da comunidade, com destaque para a inclusão da voz dos estudantes; a forte participação de mulheres e meninas e das populações em vivência das diversidades; a análise de situação e o planejamento participativo, que respeitem garantias de direitos, olhando para as especificidades da educação especial na perspectiva inclusiva; a educação humanizada e integral na fase de abertura, para que seja marcada por “processos” envolvendo acolhida, segurança, cuidados, escutas e diálogos de todos e para todos os sujeitos da comunidade escolar, com atendimentos psicossocial e de saúde especializados, ressaltando que essa é a prerrogativa prioritária, passando à frente de qualquer processo de avaliação e/ou recuperação de conteúdos; formas de avaliação que privilegiem aspectos qualitativos, não os quantitativos; reorganização curricular, trazendo a pandemia de Covid-19 e suas consequências (como isolamento social, condições sanitárias, proteção individual e social, atendimento à saúde e desigualdades sociais, raciais e de gênero); presença da saúde e atenção psicossocial na orientação e providências para a formação de professores, acessibilidades da infraestrutura, gestão segura dos ambientes, segurança alimentar e nutricional e transporte escolar, entre outras, além de “estratégias intersetoriais urgentes para evitar o abandono escolar e para realização de busca ativa” (CNDE *et al.*, 2020, p. 24-27).

Já quando emitiu o Parecer n. 11/2020, de 7 de julho de 2020, o CNE contemplou orientações específicas para o atendimento ao público da educação especial, referindo que ao AEE competia especificamente a área da educação especial e, assim, o retorno à escola dependeria de quando os riscos de contaminação estivessem em curva descendente e de indicação pela equipe técnica da escola (BRASIL, 2020e). As orientações incluíram atividades não presenciais ou presenciais, a partir de uma avaliação do estudante pela equipe técnica da escola. Tanto os estudantes como suas famílias deveriam ser contatados para informar suas possibilidades de acesso aos meios e às TDICs. Além do apoio da equipe escolar, um Plano de Ensino Individual deveria ser elaborado para cada aluno, de acordo com suas singularidades. O parecer referiu que “as orientações e atividades não presenciais dever[iam] ocorrer através de ações articuladas entre o professor do AEE e o acompanhante (mediador presencial) no domicílio, ou com o próprio estudante quando possível, por meio de tecnologias de comunicação” (BRASIL, 2020e, não paginado). Lembrou a necessidade de serem “previstas ações de apoio aos familiares ou mediadores, na realização de atividades remotas, avaliações e acompanhamento”. Alertou para as especificidades da disponibilidade de “materiais pedagógicos acessíveis e adequa-

dos à interação e à comunicação” aos alunos surdos ou com outros impedimentos e aos alunos com altas habilidades e superdotação, em que se deveria considerar “seu programa de enriquecimento curricular e atividades suplementares”.

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

Além do CNE, entretanto, estados e municípios vêm editando decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando, entre eles, a suspensão das atividades escolares. Em março de 2020, a Prefeitura de Canoas, cidade da região metropolitana de Porto Alegre com aproximadamente 348.208 habitantes (IBGE, 2018), declarou estado de calamidade pública para fins de prevenção e enfrentamento à pandemia causada pelo novo coronavírus, por meio do Decreto n. 80, em 26 de março de 2020 (CANOAS, 2020a). Em maio, por meio do Decreto n. 115, de 1º de maio de 2020 (CANOAS, 2020b), ficaram suspensas, por prazo indeterminado, as aulas em todas as escolas da rede pública municipal (art. 24). Em 12 de junho de 2020, o Conselho Municipal de Educação de Canoas aprovou a Indicação CME n. 003/2020, que indica, orienta e estabelece diretrizes para organização de atividades pedagógicas não presenciais para as escolas de ensino fundamental e proposições pedagógicas interativas para escolas de educação infantil, em regime especial, para fins de enfrentamento e prevenção da pandemia causada pela Covid-19, às instituições integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Canoas (CANOAS, 2020c).

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

Uma nota técnica de entidades educacionais (CNDE) apontou que entre os casos comumente relatados nas redes públicas de ensino está a falta de ações efetivas voltadas às especificidades de modalidades de ensino como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, a Educação Quilombola, a Educação Indígena e, notadamente, a Educação Especial, que tem como pressuposto não ser substitutiva. Em setembro de 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Canoas organizou e distribuiu às escolas um documento chamado “Orientação para o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19” (CANOAS, 2020d). A indicação, entre outras questões norteadoras para a educação do município, previa que o Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA), entidade vinculada à Secretaria de Educação do município, desse continuidade aos atendimentos ali realizados, “promovendo o atendimento aos alunos, a assessoria aos pais e o suporte aos professores, valorizando as possibilidades e potencialidades de cada aluno”, entretanto, o documento não sustentava uma estratégia de suporte aos profissionais de apoio de modo que pudessem trabalhar com os alunos, com os pais ou com os professores da rede municipal de ensino, pudessem discutir seu singular papel, pudessem atualizar-se em face das especiais circunstâncias, inclusive tecnológicas.

Destaca-se a quantidade de alunos matriculados no AEE e a quantidade de fato atendida e alguns motivos para esse número ser tão baixo. Acontece que apenas um pequeno número de aluno tem acesso à internet, portanto, como as en-

tidades de educação têm apontado, muitos estudantes que por direito devem ter acesso a esse atendimento, além de relevante necessidade de atendimento apoiado às suas necessidades intelectuais, estão negligenciados. A privação de apoio educacional ao segmento de alunos com transtorno global do desenvolvimento representa a privação do atendimento de uma necessidade, privação com consequências deletérias ou prejudiciais ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicossocial de um segmento populacional cujo atendimento educacional especial é um direito e uma necessidade. Com a pandemia, um aumento das desigualdades incide sobre esse segmento da população, que se torna vulnerabilizado pela ausência de ações, serviços e políticas de suporte.

Coronavírus, internet, escolas e alunos com deficiência

Zélia Biasoli-Alves e Maria Helena Dias-da-Silva (1992, p. 61) ponderam que há muito se discute a necessidade de requisitos básicos para a análise de dados em pesquisa qualitativa, mas que “a maioria dos autores ligados ao tema considera que a experiência do pesquisador dentro da área, com a literatura pertinente e diferentes formas de analisar dados de entrevista”, é aquilo que conta, que o pesquisador é, na realidade, “o seu próprio instrumento de trabalho”. As autoras comentam que, com frequência, aparecem dúvidas sobre o trabalho qualitativo de escuta de narrativa constituir-se realmente em pesquisa, ou seja, “em conhecimento crítico da realidade, e não simples exercício de camaradagem ou ativismo; e, a literatura brasileira a respeito é escassa” (1992, p. 62). Contudo, há necessidade de obter dados dentro de um contexto e é assim que, “das atitudes de aproximação, respeito e empatia trazidas pelo pesquisador, virá a disponibilidade dos sujeitos e o seu envolvimento com a tarefa de informantes” (1992, p. 64). Essa condição amplia a possibilidade de validade dos dados obtidos, fazendo da pesquisa um momento de reflexão, retomada de fatos, valores e ideias.

Nesses termos, trazemos a seleção de excertos narrativos que, devido à imposição do distanciamento social, foram obtidos em uma estratégia de troca de mensagens com a solicitação “conta pra mim”, dirigida a colegas do AEE no município de Canoas, RS, entre julho e setembro de 2020. Nessa etapa, sistematizou-se um bloco das organizações/providências (Bloco 1) e um bloco das sensações/experiências (Bloco 2), sequenciados por letras, a fim de citação, isto é, uma lista numerada por letras (*a*, *b*, *c* e *d*), que, neste texto, surgem como vinhetas e encerram a presente exposição, antes das considerações finais.

Em editorial à revista *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Érika Dias e Fátima Pinto (2020) destacaram, quanto ao número especial sobre “A Educação e a Covid-19”, a questão problematizadora: qual o futuro da Educação num mundo abalado pelo novo coronavírus? As professoras alertavam que, “por mais que a economia dos países sofra com a pandemia, os investimentos em Educação devem ser mantidos, quiçá aumentados”, uma vez que, segundo a comissão Futuros da Educação, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em análise sobre as consequências da pandemia à aprendizagem escolar, os danos ou prejuízos poderão “alastar-se por mais de uma década” na situação em que não sejam, segundo as autoras, “criadas políticas públicas que invistam em melhorias de infraestrutura, tecnologias, formação, metodologias e salários, além do reforço da merenda, melhor aproveitamento do tempo, tutoria fora do horário usual das aulas e material adicional, quando possível” (DIAS; PINTO, 2020, p. 545).

Lá na escola, eu atendo os professores, ajudo a fazerem as atividades para os alunos com deficiência, se estas precisam de adaptação ou algum complemento e depois envio às famílias pelo WhatsApp, além de ter um grupo com as famílias para recados e auxiliá-las com informações ou para tirar dúvidas gerais. No Município, nós temos um grupo de WhatsApp das professoras do AEE e estamos bem articuladas. No início da pandemia, fizemos uma reunião entre nós mesmas, porque o Departamento de Inclusão da SME não se manifestou. A reunião foi importante porque nos ajudamos e criamos algumas alternativas para as atividades durante a pandemia. Eu tenho pouco tempo para fazer um canal no YouTube ou uma página na Internet, mas tem professoras do AEE que fizeram blogs, canais etc. e cada dia participa um professor de uma disciplina junto à professora do AEE. (Excerto 1.a).

Dias e Pinto (2020) destacam o reconhecimento dos problemas causados pela pandemia e a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas, sinalizando com aulas aos sábados, horários de contraturno e períodos previstos para as férias, também apontando outras medidas semelhantes àquelas já defendidas pela Unesco. Lembram que “a Educação a Distância (EaD) não pode ser a única solução, esta metodologia tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares, simplesmente, porque nem todos possuem o equipamento necessário”. É absolutamente importante o destaque relativo à denúncia de estudiosos da EaD na perspectiva discente de que, “se a meta for investir apenas em ferramentas digitais, certamente, contribuiremos para uma piora na aprendizagem dos alunos a curto e a médio prazos” (DIAS; PINTO, 2020, p. 546).

Algumas professoras fizeram páginas na Internet para se aproximarem mais dos alunos com deficiência, mas a maioria delas está com o recurso do WhatsApp que é mais privado e os pais têm fácil acesso. Tentamos o site da escola, mas é bem complicado para alguns. No site tem todas as pastas das turmas, mas tem alunos que precisam de atividades específicas, próprias para eles e essa pasta ficaria exposta para os demais alunos da turma. Assim, pelo WhatsApp é mais fácil para os pais e alunos e, de vez em quando, faço chamadas de vídeo para conversar com alunos ou auxiliar os pais em alguma atividade caso algum dos alunos precise, mas, geralmente, as famílias conseguem. (Excerto 1.b).

Para Dias e Pinto (2020), existem ainda obstáculos bastante objetivos e graves, como a falta de computadores, aparelhos de telefonia móvel, softwares e internet de boa qualidade, recursos imprescindíveis para uma EaD que resulte em aprendizagem, especialmente para alunos e professores mais empobrecidos, e não podemos esquecer que saúde física e saúde mental andam juntas. Conforme as autoras, a duração prolongada do confinamento, a falta de contato pessoal com os colegas de classe, o medo de ser infectado e a falta de espaço em casa tornariam os estudantes menos ativos fisicamente do que se estivessem na escola. São fatores de estresse que atingem a saúde mental de boa parte dos estudantes da educação básica e das suas famílias.

A “Orientação para o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19”, da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Canoas, traz em seu texto uma reorganização para os anos de 2020, 2021 e 2022 (CANOAS, 2020d). Evidencia-se a necessidade de políticas públicas que invistam em tecnologia, por exemplo, mas também em pessoal e recursos pedagógicos de longo prazo. Se os problemas de infraestrutura, formação de professores e salários não são novidades na educação pública brasileira, constata-se a falta de equipamentos tecnológicos e de acesso à internet pela maioria dos estudantes brasileiros. Nesse momento de enfrentando da pandemia, crianças de todos os níveis escolares estão afastadas fisicamente da escola, mas também das tecnologias compensatórias da distância.

As atividades que estão sendo desenvolvidas no período de pandemia com relação à sala de recursos, busquei fazer atividades mais lúdicas, que envolvessem a família, lazer entre os familiares, para a criança brincar junto. Não direcionei folhinhas, tudo foi algo para ser construído com recursos recicláveis e sucatas. Fiz brincadeiras, fiz jogos, trabalhando conceitos matemáticos: soma, subtração, sequência, crescente, decrescente. Além disso, fazemos reuniões via meet. Também converso com os professores destes alunos pelo meet para saber das dificuldades, como eu posso ajudar, me coloco à disposição a respeito de planejamento. Converso também muito com a orientadora, com a supervisora sobre quando não consigo contato com alguma família, quando não recebo retorno. Também compartilho materiais no drive com os colegas, já que nós temos o e-mail institucional e mando pelo WhatsApp no privado quando me solicitam algo específico para complementar o planejamento. Pesquiso e envio. Também dou “feedback” para os professores quando consigo contato com as famílias porque às vezes estes professores não conseguem (Excerto 2.a).

Com a pandemia, pessoas em todo o mundo estão recolhidas em casa e a internet se tornou a principal ferramenta para estudo, trabalho, informação e serviços. Porém, para as pessoas com deficiência, por exemplo, a falta de recursos assistivos nos *websites* cria barreiras para a informação. O portal da Feira Internacional de Tecnologias em Reabilitação, Inclusão e Acessibilidade (Reatech), em “Coronavírus: isolamento reforça importância da acessibilidade digital” (REATECH, 2020, não paginado), reporta que, no Brasil, “57% dos cidadãos com deficiência usam com frequência a Internet” e que, embora nosso país tenha aproximadamente 14 milhões de *websites*, somente 100 mil possuem “algum tipo de acessibilidade”. Tal dado “representa 0,7% de páginas que podem ser acessadas por pessoas com deficiência, principalmente os com deficiências severas, além dos indivíduos com pouca prática no uso da tecnologia no qual estão muitos idosos que vivem sozinhos”.

Eu converso com as famílias e com todos os meus alunos. Pararam os atendimentos [de saúde], exceto um que a mãe conseguiu manter e conseguiu até aumentar o número de atendimentos, estava na fila de espera e foi chamada em alguns. Sorte desta criança porque vai ter como aproveitar as podas neurais e ser estimulado precocemente. Ele está no primeiro ano e vai continuar seu desenvolvimento. Em compensação, há crianças que não estão fazendo nenhum atendimento e que, daí, em casa, está pior ainda a situação. Tem mães que estão desequilibradas, desestabilizadas, frágeis neste momento, que já não sabem mais o que fazer, pois o filho, às vezes, quer bater nelas, surta, não tem o controle. (Excerto 2.b).

A pandemia modificou a relação entre alunos e professores. Primeiro, os alunos já não veem mais seu professor presencialmente e passam a ter sua imagem através de atividades que ele lhes envia das formas mais diversas possíveis em um cenário de distanciamento social. Os mais ousados sugerem chamadas de vídeo para ter contato com os alunos, mas sabemos que boa parte dos alunos não está tendo acesso nem aos conteúdos, nem aos seus professores. Para os alunos com deficiência, tendo que se utilizar das TDICs, aulas por plataformas digitais e atividades enviadas por e-mail, os processos de exclusão são reativados, seja pelas desigualdades sociais, seja pela falta de acessibilidade, presentes antes da pandemia, potencializadas neste momento.

Quando criei o grupo para os pais, fiz um áudio e escrevi um pequeno texto explicando as regras para o uso do aplicativo e está tranquilo. Mas nesse grupo tem apenas 11 alunos, ou seja, aqueles que têm acesso à internet, ainda que eu tenha matriculado no AEE da escola 42 alunos. A realidade da escola é alunos de baixa renda, muitos estão sem o acesso e tem pais que estão sem renda, perderam os empregos, se utilizam, inclusive, dos kits de alimentação que a escola doa. Sobre as atividades do AEE, no meu caso, estou trabalhando com atividades mais práticas, através de vídeos, [orientação] brincadeiras e confecção de materiais para fazerem em casa. (Excerto 1.c).

No Brasil, conforme divulgado pela Reatech (2020), o setor de tecnologia assistiva faturou R\$ 5,5 bilhões em 2017. Considerando o número de cidadãos brasileiros com deficiência e, também, com dislexia, daltonismo e idosos, a quantidade de usuários da internet que precisam de acessibilidade pode chegar a 30,2 milhões. Contudo, considerando os estados e municípios brasileiros, estes não tiveram uma proposta estruturada e contundente pela falta de diretriz política oficial do Ministério da Educação. Em nenhum momento, vimos o ministro da Educação vir a público para abordar o tema ou gerir junto aos estados e municípios esse processo. Pelo contrário, o que vemos é um conjunto de iniciativas principalmente das escolas, cada uma fazendo do jeito que dá, sem nenhuma política oficial, seja com um protocolo de segurança, seja com um protocolo para garantir a acessibilidade ou o acesso digital de alunos.

Além disso, tem a cobrança da sociedade, da escola, das professoras que às vezes não se dão conta, não por mal, mas por ignorância, às vezes de julgar aquela família, aquela criança, de apontar as falhas e de achar que “se fosse de tal maneira” seria diferente. Mas a pessoa não faz ideia da caminhada que aquela família teve. Acho muito arriscado uma pessoa de fora daquele âmbito familiar ficar falando qualquer coisa que seja, muito menos que julgue porque a situação já é difícil. Se não for para ajudar, melhor não dar opinião. Eu fiz um canal no YouTube e alguns dos vídeos meu filho de 8 anos, que é autista, participa. E tem uma história legal por trás disto, porque estava impossível trabalhar em casa. Inclusive falei para meu marido que eu não ia conseguir trabalhar em casa: o bebê precisa de mim, quer colo o tempo todo, e chora. (Excerto 2.c).

No momento em que vivenciamos uma era pandêmica, na qual há uma crise na economia, na educação, sem falar nas crises de outras demandas, e em que a internet ainda não é um bem comum da população em geral, carecemos de iniciativas do governo federal para garantir o acesso e a acessibilidade para todas as pessoas, seja negociando com empresas de telefonia, seja distribuindo recursos para esse fim a estados e municípios. Os impactos nas desigualdades sociais e educacionais se evidenciam maiores do que tínhamos dimensão. Com o distanciamento social e o ensino remoto, mostra-se uma diferença nos suportes de apoio necessários à educação em seus diferentes níveis, sobretudo nos anos iniciais e para a educação especial.

Agora, inclusive, ficou mais fácil de ajudar os professores porque temos mais tempo teoricamente para conversar sobre os alunos e as atividades, mas sempre tem aqueles que não fazem atividades adaptadas para estes alunos ou, ainda, aqueles professores que mandam a mesma atividade para todos os alunos com deficiência do sexto ao nono anos, só mudando o nome do aluno no título do arquivo. Logo no início da pandemia, só as primeiras atividades para os alunos com deficiência passariam por mim, mas preferi receber assim, continuamente. Porque estava indo cada atividade do tipo: atividade de desenho e pintura para um aluno que não tinha preparação motora para pegar um lápis, por exemplo. O professor de matemática, em outro exemplo, mandava toda semana histórias matemáticas, praticamente as mesmas, só mudando os números. Então, tive que intervir mais frequentemente. (Excerto 1.d).

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

Meu filho maior precisa de mim, também, me chama o tempo todo e quer que eu brinque com ele, quer que eu fique com ele o tempo inteiro. Nem no banheiro eu não consigo ir. Eu estava ansiosa querendo dar conta do mundo, pensando em “como vou trabalhar?”. Quando “vou para o trabalho” lá eu tenho o tempo para o meu trabalho. Aqui em casa eu não tenho tempo para mim. Então, tive uma ideia, eu disse. Meu filho começou a participar dos vídeos e foi a solução pra tudo. Ele tem ideias para os jogos e quer ensinar como tenho que falar, ele se sente importante, valorizado. E isso resolveu bastante a minha vida na questão do trabalho. Só que agora se ele não quer participar dos vídeos, mas respeita e não incomoda, não faz barulho. (Excerto 2.d).

Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) listam: 1916, Estados Unidos, epidemia de poliomielite, com escolas fechadas nos dois primeiros meses do ano letivo, resultou em evasão e boa parte dos alunos teve escolaridade menor ao longo da vida; 1990, Bélgica, greve de professores, com escolas paralisadas por quase dois meses, tendo alunos afetados e não afetados com o afastamento da escola (nos que foram afetados, a escolaridade média caiu); 2005, Estados Unidos, furacão Katrina e furacão Rita, com fechamento das escolas e realocação de alunos para outras escolas, observando-se queda no desempenho em matemática. Já no Brasil, há um longo passado de greves históricas, tal o descaso com a educação pública escolar. São eventos não planejados que impactam no aprendizado dos alunos, mas estudos mostram que, mesmo durante as férias, um período que compete a uma programação, ocorreria

uma desaceleração nas aquisições cognitivas ou perda no aprendizado obtido durante o período letivo (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020). Não se trata, portanto, de apenas manter abertas, fechar ou reabrir as escolas, mas de reconhecer que as necessidades educacionais não são interrompidas e seu atendimento requer planejamento de ações, não classificação daqueles a ensinar ou não, atender ou não, incluir ou não.

Considerações finais

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

Baptista, Ceccim e Ferla (2020, p. 2), em editorial da revista *Saúde em Redes*, referem que “as políticas de desfinanciamento [mas, também, de] desinvestimento em saúde e educação est[ariam] associadas a uma maquinaria de ataques à qualidade, à autonomia, às especificidades desses setores”, desse modo, submetendo-os “a normas administrativas e burocráticas que, a pretexto de prevenir desvios e corrupção, travam os objetivos finalísticos e, objetivamente, constituem novas formas de esvaziamento da probidade”.

Logo que chegou, o distanciamento social nos invadiu com um sentimento de desespero em relação à contaminação pelo vírus, não sabíamos bem o que fazer, tirando até a roupa para entrarmos em casa. Com o tempo, mais que um semestre letivo (praticamente todo um ano) vivendo sob a pandemia no Brasil, toda esta experiência nos permitiu reflexões de muito significado individual e coletivo. Estamos num impasse quanto à volta ou não às aulas em que, de um lado, ocorre a pressão da rede privada para a reabertura e, de outro lado, lideranças governamentais

mais interessadas nos seus pactos de classe que no interesse coletivo. Não se trata apenas de não ter aula presencial na forma que conhecíamos, mas da forma de administrar a Educação. O que é realmente prioritário: cuidar dos estudantes e dos professores, cuidar da educação, cuidar de uma escola em território ou tirar crianças e adolescentes de casa, devolvendo os familiares ao mundo do trabalho e devolvendo aos setores produtivos a retomada de renda, apesar da propagação de um adoecimento e uma morte evitáveis? Os dirigentes de escola, que também estão sendo cobrados intensamente pelas suas secretarias, estão preocupados com seus professores ou apenas os estão lembrando “do preenchimento de planilhas”, dos dias que deverão postar as aulas e dando seus números de telefones pessoais para os atendimentos a distância via WhatsApp?

O que a gente faz quando escuta as pessoas? Quem está escutando os professores? Quem está escutando as famílias? Quem está escutando os alunos? O que esta experiência do afastamento vai trazer aos alunos com transtorno global do desenvolvimento, por exemplo, àquele que gostava de dar um “oi” – antes de ir para a sua aula – para a professora que ele mais gosta na sala dos professores? O afeto atinge a saúde mental e, num momento em que estamos privados do contato, afastados da escola, cada vez mais nos sentimos frágeis. Tudo é feito de encontros, dos efeitos corporais que transcorrem quando estamos diante um do outro ou de um grupo. Há muita gente em sofrimento hoje pelo resguardo em casa, pela falta de acesso a condições fundamentais para a qualidade de vida, aspectos de ativação cognitiva, de ativação da atenção. Quando não se tem um acompanhamento sistemático para essas questões, é grande o prejuízo. E quanto mais longo o tempo de afastamento, maior é o prejuízo. Como estão sendo preparados os sistemas de ensino para planejar a volta das escolas? Não se trata de “adotar todos os protocolos de prevenção”, mas de adotar medidas relacionadas ao ensino, à educação em saúde e à integração saúde-educação. Não estamos falando de estabelecimentos, mas de educação escolar e atenção psicossocial ao segmento de prioridade quanto ao crescimento e ao desenvolvimento.

Quando pensamos nas pessoas com deficiência, a questão fica ainda mais complexa. Em se tratando especificamente do público-objetivo da educação especial, evidencia-se a necessidade do ambiente escolar para sua organização interna, seus laços afetivos, a interação social e o desenvolvimento psíquico. A sua educação se dá em contato com seus pares. A escola também é lugar de saúde mental, de tessitura de redes e de construção de laços com o grupo domiciliar. O distanciamento e as novas estratégias de vida fizeram com que as escolas e os professores buscassem

alternativas de manter o contato com os alunos, de manter o acompanhamento no desenvolvimento dos alunos, de manter de certa forma os conteúdos de cada nível escolar, mas, afinal, qual é definitivamente o nosso problema com o afastamento da escola? Seriam a perda do ano letivo, a reposição de conteúdos e a conclusão do ano escolar? Ou seriam os vínculos com a Educação, o desejo de ou pela escola, o interesse pelo desenvolvimento da subjetividade, o crescimento “como pessoa”, a apreensão da solidariedade, a construção da capacidade de ler os acontecimentos do mundo em emergência à nossa volta?

Este trabalho pretendeu conjecturas à reflexão sobre o que de fato importa, se é manter o percurso dos conteúdos escolares ou é a manutenção de uma relação com o ensino, com a instituição, com os sentidos que a aprendizagem pode trazer? No ensino remoto emergencial, o que mesmo interessa? O que pode ser mantido, não no sentido da transmissão de conteúdo, mas dos encontros de aprendizagem? O que fazemos com as necessidades intelectuais, educacionais, escolares? Estão suspensas enquanto perdurar o fechamento das escolas? O que dizer das consequências da falta de escola quando o distanciamento acabar? Parece que temos a tarefa de pavimentar caminhos para melhor formular as tantas perguntas que foram pingando na presente exploração temática e melhor responder a elas. Se a pergunta não está bem formulada ou os passos escolhidos não trazem densa consistência, acreditamos estar no caminho de formulação de uma questão de pesquisa à Educação e à Saúde e de invenção de um método de aproximação.

Nota

- ¹ Em 30 de setembro de 2020, o presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, assinou o Decreto n. 10.502, que “instituiu a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida”, que derruba a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como roteiro nacional orientador, passando a área da educação especial aos patamares do início dos anos 1990, uma política completamente identificada com o capacitismo. O presente texto pretende ter se perfilado totalmente contrário às concepções e às teorias de tal decreto, almejando uma posição ético-inclusiva e não capacitista. As referências à anterior Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva dizem respeito, então, à identificação com esse paradigma para pensar as pessoas com deficiência, a educação especial e a atenção psicossocial (BRASIL, 2020f). O decreto não revogou disposições em contrário, então, outras leis e resoluções ainda devem ser invocadas em respeito às pessoas com deficiência.

Referências

AQUINO, Estela M. L. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de Covid-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25, supl. 1, p. 2423-2446, jun. 2020.

BAPTISTA, Gabriel Calazans; CECCIM, Ricardo Burg; FERLA, Alcindo Antônio. Um paradoxo civilizatório: a pandemia como desafio ao ensino e trabalho na saúde e como afirmação das vidas. *Saúde em Redes*, Porto Alegre, v. 6, supl. 2, p. 1-6, 2020.

BIASOLI-ALVES, Zélia Mana Mendes; DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. F. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, jul. 1992.

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

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil - 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

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

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

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

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

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

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

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

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

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



BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

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

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

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

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

CANOAS (Município). Conselho Municipal de Educação. *Indicação CME nº 003/2020*, de 12 de junho de 2020. Canoas, RS: CME, 2020c. Disponível em: https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/INDICAC%CC%A7A%CC%83O-3_2020-CME-Canoas.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

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

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

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

CARMO, Michelly Eustáquia do; GUIZARDI, Francini Lube. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p. 1-14, 26 mar. 2018.

DIAS, Érika; PINTO; Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul./set. 2020.

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

INSTITUTO RODRIGO MENDES. *Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da Covid-19 um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais*. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2020. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

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

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

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS); ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus*. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6100:oms-declara-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-em-relacao-a-novo-coronavirus&Itemid=812. Acesso em: 22 set. 2020.

REATECH. Feira Internacional de Tecnologias em Reabilitação, Inclusão e Acessibilidade. *Coronavírus: isolamento reforça importância da acessibilidade digital*. 2020. Disponível em: <https://reatechbrasil.com.br/16/coronavirus-isolamento-reforca-importancia-da-acessibilidade-digital/#>. Acesso em: 18 jul. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 1. *Revista Nacional de Reabilitação – Reação*, São Paulo, v. 10, n. 57, p. 8-16, jul./ago. 2007.

VASQUES, Carla K.; BAPTISTA, Claudio Roberto. Transtornos globais do desenvolvimento e escolarização: o conhecimento em perspectiva. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 665-685, jul./set. 2014.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL REPENSANDO MITOS CONTEMPORÂNEOS, 3., Sofia: Entre o saber e o não saber nos processos artísticos e culturais. Memória, experiência e invenção, 2019, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2019. p. 16-25.