

DEISE BIRK FERNANDES



**NARRATIVAS DE PROFESSORES DO AEE SOBRE APRENDIZAGEM  
DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO PÓS-PANDEMIA**

DEISE BIRK FERNANDES



NARRATIVAS DE PROFESSORES DO AEE SOBRE APRENDIZAGEM  
DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO PÓS-PANDEMIA



Imagem: Adaptada de:  
[atenaeditora.com.br/catalogo/post/o-papel-do-atendimento-educacional-especializado-na-alfabetizacao-de-alunos-com-deficiencia-intelectual](https://atenaeditora.com.br/catalogo/post/o-papel-do-atendimento-educacional-especializado-na-alfabetizacao-de-alunos-com-deficiencia-intelectual). Acesso em: 19 ago. 2024.

Autora da capa: Vivian Heinle  
E-mail: [vhassessoria pedagogica@gmail.com](mailto:vhassessoria pedagogica@gmail.com)  
Novo Hamburgo, 2024.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO**

**DEISE BIRK FERNANDES**

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DO AEE SOBRE APRENDIZAGEM  
DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO PÓS-PANDEMIA**

**São Leopoldo**

**2024**

DEISE BIRK FERNANDES

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DO AEE SOBRE APRENDIZAGEM  
DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO PÓS-PANDEMIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes

Linha de Pesquisa: Educação, Desigualdades e Inclusão

São Leopoldo

2024

F363n Fernandes, Deise Birk.  
Narrativas de professores do AEE sobre  
aprendizagem de estudantes com deficiência no pós-  
pandemia / Deise Birk Fernandes. – 2024.  
103 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do  
Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, 2024.

“Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini  
lopes”

1. Aprendizagem. 2. Atendimento educacional  
especializado. 3. Inclusão escolar. 4. Pandemia. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

**DEISE BIRK FERNANDES**

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DO AEE SOBRE APRENDIZAGEM  
DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO PÓS-PANDEMIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes (orientadora)  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

---

Profa. Dra. Deise Andreia Enzweiler  
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)

---

Profa. Dra. Elí Henn Fabris  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

## **AGRADECIMENTOS À CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Pra você guardei o amor que sempre quis mostrar  
O amor que vive em mim, vem visitar  
Sorrir, vem colorir, solar  
Vem esquentar e permitir (Ana Cañas e Nando Reis).

À minha amada Helena.



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por me abençoar em toda a caminhada do mestrado.

À minha filha Helena, por ser a motivação diária para eu realizar todos os meus sonhos.

A meu esposo Alessandro, pela parceria, por estar sempre a meu lado, incentivando-me.

À minha mãe Leardina e a meu pai Romeu, por acreditarem em mim, por cuidarem da minha filha, quando estive ausente, e por cuidarem de mim, sempre que precisei.

À minha irmã Angélica, por sempre me apoiar.

À minha orientadora, a Profa. Dra. Maura Corcini Lopes, por sua generosidade em compartilhar seus saberes, por ter me acolhido, pelos incentivos e também pelos puxões de orelha quando necessário.

Aos colegas do GEPI, que também se tornaram amigos, pelas trocas, pelas aprendizagens e pela generosidade de compartilharem suas vivências comigo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. Todos os estudos que propuseram foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Profa. Dra. Deise Andreia Enzweiler e à Profa. Dra. Elí Henn Fabris, por aceitarem fazer parte da minha banca, pela dedicação em lerem minha dissertação, auxiliando-me e ensinando-me o processo de fazer pesquisa.

Às equipes diretivas das escolas, por abrirem as portas e acreditarem em minha investigação.

Às professoras do AEE, que gentilmente participaram das entrevistas e compartilharam suas vivências, dando vida a esta pesquisa.

À Luciana Alves que, mesmo distante, sempre se mostrou disposta.

Gratidão!

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê (Schopenhauer, 2010, p. 156).

## RESUMO

Esta dissertação objetiva conhecer e analisar as reverberações percebidas pelas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em relação à aprendizagem dos alunos com deficiência, atendidos na sala de recursos multifuncionais, após o retorno à escola, no contexto da pós-pandemia. Utilizou-se a abordagem metodológica qualitativa, embasada em narrativas abertas, realizadas com nove docentes do AEE, que atuam em escolas municipais de ensino fundamental da cidade de São Leopoldo/RS. Ao examinar as respostas, suas percepções foram analisadas em relação aos desafios enfrentados no atendimento aos alunos com deficiência e às mudanças observadas nas práticas de ensino após a pandemia. Os resultados obtidos demonstram uma série de preocupações significativas, destacando-se, entre elas, os desafios enfrentados por esses estudantes durante o distanciamento escolar e os consequentes impactos na aprendizagem. Além disso, emergiu uma ênfase notável na individualização do ensino, bem como a prevalência da linguagem da aprendizagem, indicando uma visão mais mercadológica e segmentada da Educação, ao supervalorizar a aquisição de conhecimentos estruturados em detrimento da formação integral dos alunos. Neste contexto, a pandemia serviu como um catalisador para a intensificação de problemas preexistentes, tais como a exclusão e o individualismo, instigando a escola a reavaliar e reformular suas práticas inclusivas e formativas. A análise aprofundada evidencia os desafios expressivos no cenário educacional, reiterando a necessidade premente de uma abordagem transformadora e adaptativa das práticas educacionais para atender às exigências emergentes e promover uma aprendizagem inclusiva e enriquecedora a todos os estudantes. Neste sentido, a escola desempenha um papel fundamental, ao propiciar um ambiente acolhedor para o desenvolvimento integral dos sujeitos, enquanto estimula uma reflexão crítica sobre seu papel na sociedade pós-pandêmica, destacando a importância da integração e adaptação às novas demandas e desafios enfrentados por alunos e professores.

**Palavras-chave:** atendimento educacional especializado; aprendizagem; pandemia; inclusão escolar.

## ABSTRACT

This dissertation aims to understand and analyze the reverberations perceived by Specialized Educational Assistance (SEA) teachers in relation to the learning of students with disabilities, assisted in the multifunctional resource room, after returning to school, in the context of the post-pandemic. A qualitative methodological approach was used, based on open narratives, carried out with nine SEA teachers, who work in municipal elementary schools in the city of São Leopoldo/RS. When examining the responses, their perceptions were analyzed in relation to the challenges faced in caring for students with disabilities and the changes observed in teaching practices after the pandemic. The results obtained reveal a number of significant concerns, including the challenges faced by these students during school distancing and the consequent impacts on learning. In addition, a notable emphasis on the individualization of teaching has emerged, as well as the prevalence of the language of learning, indicating a more market-oriented and segmented view of education, by overvaluing the acquisition of structured knowledge to the detriment of students' comprehensive education. In this context, the pandemic has served as a catalyst for the intensification of pre-existing problems, such as exclusion and individualism, instigating the school to re-evaluate and reformulate its inclusive and training practices. The in-depth analysis highlights the significant challenges in the educational scenario, reiterating the urgent need for a transformative and adaptive approach to educational practices in order to meet emerging demands and promote inclusive and enriching learning for all students. In this sense, the school plays a fundamental role in providing a welcoming environment for the all-round development of subjects, while encouraging critical reflection on its role in post-pandemic society, highlighting the importance of integration and adaptation to the new demands and challenges faced by students and teachers.

**Keywords:** specialized educational care; learning; pandemic; school inclusion.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Inclusão de alunos com deficiência com e sem auxílio do AEE .....	26
Gráfico 2 - Estudantes de seis a 14 anos que frequentam ou já concluíram o ensino fundamental de nove anos .....	54
Gráfico 3 - Matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns de ensino ....	56

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas.....	30
Quadro 2 - Espinha dorsal da pesquisa .....	63
Quadro 3 - Informações sobre as professoras entrevistadas.....	66
Quadro 4 - Narrativas selecionadas .....	74
Quadro 5 - Narrativas selecionadas .....	84

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Alunos fora da escola ou sem atividades escolares.....	26
-------------------------------------------------------------------	----

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 RAZÕES QUE MOBILIZAM A PESQUISA .....</b>	<b>22</b>
<b>3 PESQUISAS QUE POSSIBILITAM PENSAR A APRENDIZAGEM, O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, A INCLUSÃO E A IN/EXCLUSÃO NO PÓS-PANDEMIA.....</b>	<b>29</b>
3.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, A APRENDIZAGEM E A PANDEMIA.....	29
3.2 A INCLUSÃO E A IN/EXCLUSÃO .....	40
<b>4 A PANDEMIA, AS DESIGUALDADES E A IN/EXCLUSÃO .....</b>	<b>50</b>
<b>5 CONTORNOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>62</b>
<b>6 AS APRENDIZAGENS E AS REVERBERAÇÕES NA ESCOLA .....</b>	<b>70</b>
6.1 A LINGUAGEM DA APRENDIZAGEM E AS REVERBERAÇÕES NA ESCOLA .....	74
6.2 A LINGUAGEM DA EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE E VALORIZAÇÃO DO SUJEITO .....	84
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>103</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Nesta investigação, procuro compreender como as professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) observam e descrevem a aprendizagem dos alunos com deficiência que retornaram às escolas no pós-pandemia<sup>1</sup> de covid-19<sup>2</sup>. Para tanto, analisarei as reverberações da aprendizagem desses sujeitos, narradas por nove docentes, que atuam em escolas municipais de ensino fundamental da cidade de São Leopoldo/RS, em salas de recursos multifuncionais, após o período pandêmico.

Muitas são as justificativas para a escolha da cidade de São Leopoldo/RS para a realização desta pesquisa. Primeiro, por ser o município onde a Unisinos está localizada, e isso faz com que seja considerado um local de interação, em que as investigações realizadas reverberam com mais força na comunidade. Segundo, por também residir em São Leopoldo/RS e ter conhecimento das engrenagens que sustentam a escola e como a estrutura política educacional está organizada. Terceiro, porque desde que entrei no Mestrado em Educação da Unisinos, passei a integrar o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq), liderado pela professora doutora Maura Corcini Lopes, minha orientadora.

Participar do GEPI significa construir um caminho investigativo em conjunto. Isso demonstra que minha dissertação integra um programa de pesquisa que se desdobra em duas grandes frentes: (1) a pesquisa das desigualdades e como reverberam na escola; (2) a pesquisa com estudantes com deficiência na escola, no pós-pandemia. De certa forma, entendo que cruzo e utilizo as duas investigações para montar a minha, focando especificamente no público-alvo do AEE. Portanto, tenho uma estrutura investigativa que me auxiliou a trilhar o caminho que percorri durante o mestrado, utilizando, inclusive, a autorização que a pesquisa recebeu para atuar no município e a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Unisinos para desenvolvê-la.

Quando entrei no GEPI, a primeira ação demandada foi ler a pesquisa que o Grupo desenvolvia para tentar contribuir com a sua caminhada. Precisava conhecer o

---

<sup>1</sup> Os termos “pós-pandemia” e “pós-pandêmico” foram utilizados fazendo referência ao retorno dos alunos às escolas, após o fim do isolamento social. Todavia, considero válido ressaltar que a covid-19 segue presente no mundo.

<sup>2</sup> Pandemia global de covid-19, doença ocasionada pelo coronavírus SARS-CoV-19, com duração aproximada de dois anos (2020-2021).

que o GEPI já tinha produzido para poder avançar e apresentar algo ainda não pensado pelos colegas.

Para isso, investi em leituras de teses, dissertações, artigos, capítulos e livros organizadas pelos colegas do GEPI, com a missão de saber o que ainda não havia sido dito e perguntado por aqueles que me antecederam. Após aprofundar-me nesses materiais, passei a questionar-me: sobre o que não sei? O que ainda não foi pesquisado? Quais as perguntas que não foram realizadas? E quais respostas não foram recebidas?

O desafio aumentou quando busquei por outras pesquisas nas plataformas digitais. Não bastava saber apenas do GEPI, era necessário procurar o que outros pesquisadores tinham constatado.

Ao buscar por este material, meu trabalho se complexificava. Contudo, passei a ter mais segurança para afirmar que poucos eram os estudos que focavam na aprendizagem no período pós-pandêmico.

No entanto, o que me refiro ao utilizá-lo é que meu interesse estava relacionado ao retorno dos estudantes à escola após o período de afastamento social, decretado pelos órgãos de saúde brasileiros. Por isso, gostaria de evidenciar que não nego a covid-19 e seus impactos, ainda presentes em todo o mundo. O meu interesse é no retorno dos estudantes com deficiência às escolas e ao AEE.

Muitas foram as reclamações e as denúncias sobre a não aprendizagem dos alunos durante a pandemia. Como professora, vivi a experiência do afastamento de meus pupilos e questionava a situação daqueles que somam ao fato do afastamento, a necessidade de um atendimento educacional especializado.

Ao trabalhar com a temática da inclusão escolar, sabemos que grandes justificativas são usadas para sustentar as práticas de incluir alicerçadas na presença, na circulação e na permanência dos estudantes com deficiência nas escolas regulares (Lopes, 2017), independentemente de suas condições cognitivas, físicas e/ou sensoriais. Como docente, não tenho acumuladas grandes experiências pedagógicas com estudantes com deficiência incluídos em minhas turmas, mas desde a minha formação em Pedagogia, na Unisinos, sou desafiada a pensar nesta possibilidade.

Resumindo, cheguei à elaboração de meu problema de pesquisa, de meus objetivos e na definição de meu público-alvo a partir de minha inserção no GEPI, nas leituras que fiz (parte delas estão presentes ao longo desta pesquisa), nas expectativas profissionais que tenho e por perceber que os alunos com deficiência,

presentes na escola e que frequentam o AEE, talvez nem tenham recebido atenção e/ou apoio, ao longo da pandemia.

Diante do exposto, também reuni condições para definir os objetivos específicos que auxiliaram na construção do passo a passo de minha investigação. São eles: perceber, por meio de suas narrativas, como as professoras do AEE compreendem o período da pandemia para o sujeito com deficiência; reconhecer quais são os principais desafios para os professores do AEE em relação ao sujeito com deficiência após a pandemia; refletir sobre o que se repete e se distingue nas práticas das professoras do AEE com os sujeitos com deficiência no período anterior e após a pandemia.

Ao longo do primeiro capítulo e do capítulo metodológico, detalho como construí os objetivos. Adianto que os objetivos específicos tiveram um papel importante em minha construção investigativa, pois eles foram sendo revisitados permanentemente ao longo do estudo. Conforme avançava a pesquisa, eles eram trazidos e adequados aos caminhos que construía em diálogo com os autores, o GEPI e os sujeitos da pesquisa.

Antes de apontar alguma informação sobre meus sujeitos de pesquisa, vale registrar que tive acesso às nove professoras que aceitaram participar de meu estudo, após a permissão da Secretaria Municipal de Educação (SMED), de São Leopoldo/RS. As colegas que atuam na SMED apontaram as escolas, considerando a presença do AEE.

Dirigi-me às instituições de ensino, agendei horário para conversar com a direção das escolas e convidei as professoras a participarem do estudo. No quarto capítulo, detalharei como foram os encontros e apresentarei com detalhes cada uma das entrevistadas. Entendo que fazer tal apresentação é fundamental para melhor compreensão de parte do contexto em que a pandemia e o pós-pandemia se desenvolveram.

Na mesma linha das pesquisas do GEPI, trabalhei com a produção de narrativas abertas para posterior análise e problematização. Detalharei o *modus operandi* nos capítulos metodológico e analítico.

Penso que é interessante destacar também que, para pesquisar com narrativas abertas, recorri à experiência acumulada no GEPI. Busquei inspiração na metodologia utilizada por uma colega que concluiu o mestrado no início de 2023.

Oliveira (2023) descreveu seu passo a passo investigativo e de produção de narrativas. A partir de sua pesquisa, aprendi que contar o que fizemos é parte do conhecimento metodológico produzido na pesquisa. Detalharei sobre este processo no capítulo cinco.

Participar de um grupo é poder dividir experiências. Talvez este seja um grande aprendizado, escutar e ler o outro, mantendo um diálogo ativo e reflexivo. Sou pedagoga e aprendi, ao longo de meu curso, que observar e escutar o outro são atitudes importantes. Porém, fui dando-me conta de que também aprendi uma conduta prescritiva que, às vezes, se impunha às condutas reflexiva e de escuta.

Junto da prescritividade pedagógica, dei-me conta de outro aprendizado ao longo de minha docência, o da infantilização<sup>3</sup> da criança. Costumava usar um linguajar diminutivo, que além de não caber nas realidades vividas na escola, também subjugava a criança, diminuindo-a. O mais interessante foi descobrir, a partir de um chamado de minha orientadora, que eu mantinha o diminutivo sempre que relatava o trabalho que estava desenvolvendo ou que as professoras participantes da pesquisa realizavam.

Atitudes de prescrição e de infantilização apareceram diminuindo a reflexão que eu deveria fazer sobre o meu objeto de estudo. Posso dizer que elas circunscreviam a própria leitura política de minhas práticas docentes de formação de sujeitos críticos e autônomos.

Mas por que contar isso? Tenho muitas intenções ao dividir com aqueles que poderão se interessar por minha pesquisa. Assim, destaco três: a primeira intenção é a de mostrar o quanto naturalizamos práticas que podem nos fazer ignorar posicionamentos de nossos alunos, manifestados de distintas maneiras; a segunda é a de não conseguir perceber uma dupla face da profissão docente, ou seja, a de formar o outro, de se rever permanentemente — não em relação à revisão de técnicas usadas, mas à revisão ética e política de princípios que regem nossas ações — e de olhar os sujeitos que aprendem; e, a terceira é a não percebermos que ao

---

<sup>3</sup> Há discussões interessantes realizadas em pesquisas no campo da Educação que mostram a infantilização da infância. Elas apontam que as práticas de infantilização quando postas em operação, em uma racionalidade neoliberal, principalmente nas classes sociais média e média-alta, no Brasil, acabam determinando a “infantocracia” (Silva, 2018). A infantilização pode, portanto, subordinar e/ou diminuir o outro, como elevá-lo a uma espécie de postura autoritária que reage ao ser contrariado. Não aprofundarei essa discussão, mas não poderia deixar de mencioná-la, provocando a pensar sobre as infâncias em jogo na escola.

infantilizarmos a criança, a enredaremos, perversamente, em um amaranhado de práticas que ultrapassam a escola.

Acabamos por marcar a deficiência como um estigma que se soma à infância, dando a esta parte da vida da criança um caráter de permanência. Nas análises realizadas no último capítulo, voltarei a este assunto.

Toda uma discussão política tramada aos acessos à escola, às condições de inclusão vividas antes, durante e no pós-pandemia e a naturalização da normalidade definindo a média na escola se atravessam em meu estudo, mostrando como a temática da Linha de Pesquisa “Educação, Desigualdades e Inclusão”, a qual integro, está presente em meu trabalho, ajudando-me a refletir.

A partir disso, trabalho com o conceito de inclusão a partir da compreensão da in/exclusão operada e definida pelo GEPI, oficialmente, desde o início do século XXI. O Grupo reforça que a exclusão opera como parte constitutiva da inclusão. Isso significa que uma se faz necessária para a existência da outra (Lopes; Fabris, 2016).

A inspiração pós-estruturalista que contribui para a conceituação da in/exclusão nasceu dos Estudos Foucaultianos, mais especificamente, do curso *Os anormais*, ministrado por Michel Foucault, no Collège de France. Para ser mais fiel à emergência da discussão da in/exclusão, Veiga-Neto (2016) inspira pesquisadores a levarem adiante suas reflexões, emergindo parte das condições do conceito ainda operado pelo GEPI.

Embora o conceito de in/exclusão esteja em circulação há, aproximadamente, 20 anos, ele segue útil, pois está sendo atualizado, permanentemente, por pesquisadores do GEPI e do Programa de Pós-Graduação da Unisinos, como Lopes (2004); Veiga-Neto e Lopes (2011; 2023); Lopes e Dal’Igna (2012); e, Lopes e Fabris (2016).

As pesquisas de Lopes e Enzweiler (2021) e Enzweiler (2022) apresentam o conceito por um viés metodológico, desenvolvendo um passo a passo para que outros pesquisadores também possam operar com ele no reconhecimento das desigualdades múltiplas. Trabalharei sobre o conceito de in/exclusão no capítulo três.

Direcionando seu foco para investigar as múltiplas dimensões do fenômeno educativo contemporâneo, o GEPI prioriza estudos que abordam experiências educacionais e condições de vida de crianças, jovens e adultos, abrangendo situações de deficiência, discriminação, exclusão escolar, expressões culturais, juventudes,

não-aprendizagem, pobreza, processos migratórios, racismo, violência e vulnerabilidade.

Finalizo esta introdução, orientando sistematicamente os leitores de que, no segundo capítulo, farei uma exposição de meus desassossegos e da minha trajetória de vivências que me levaram a escolher pesquisar a temática da inclusão. Ele está dividido em duas seções. Na primeira, apresento as motivações pessoais, onde conto um pouco sobre mim e deparo-me com uma constante reflexão sobre a construção que fiz a partir de espaços e tempos que percorri. Sigo para as motivações profissionais, em que experienciei a entrada de alunos com deficiência na escola em que trabalho e o incômodo que sentia ao ouvir de meus colegas professores o que fazer com aquele aluno, somado à emergência de pensar a Educação e a aprendizagem do aluno com deficiência a partir de um período pandêmico de tantas transformações individuais e coletivas. Exponho ainda algumas leituras que me auxiliaram a pensar a inclusão e ampliar o meu olhar para a pesquisa.

No terceiro capítulo, mostro pesquisas realizadas sobre a escola e a aprendizagem, durante e após a pandemia. Saliento, desde já, que não há muito sobre o tema, por ser muito recente. Tanto que, quase dois anos depois, além da minha pesquisa, outras estão sendo construídas. Isso significa que há muito a ser estudado sobre esse assunto, fato que mostra a necessidade de outros pesquisadores se interessarem sobre os impactos do período pandêmico na escola.

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira, mostro os caminhos que foram por mim trilhados, onde demonstro quais buscas realizei nos seguintes repositórios: Catálogo de Teses e Dissertações Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Repositório Digital (LUME). Para isso, utilizei os indexadores “atendimento educacional especializado”, “aprendizagem”, “inclusão” e “pandemia”.

Na segunda seção, escrevo um pouco sobre o AEE, as aprendizagens e a pandemia, demonstrando as compreensões sobre estas temáticas e situando a minha pesquisa junto às investigações selecionadas. Ao ler os materiais, os separei conforme as repetições, agrupando-os por assunto. Como a pandemia é uma pauta recente, não encontrei muitas pesquisas que interligassem as temáticas propostas nesta pesquisa.

Neste exercício de procurar por teses e dissertações que dialogassem com os assuntos abordados neste estudo, separei uma tese e sete dissertações referentes a

2021 e 2022. São elas: Ribeiro (2021); Martins (2021); Tonocchi (2021); Garcia (2021); Mendonça (2022); Facco (2022); Pestana (2022); e, Correa (2022).

Após a leitura dos trabalhos, busquei extrair os principais conceitos e percepções obtidas pelos autores. Neste processo de observação, fui percebendo as diferentes mazelas que a pandemia deixara na escola e na vida de professores, alunos e seus familiares. Também fui apropriando-me dos conceitos-ferramenta utilizados para problematizar a escola, as práticas docentes, a aprendizagem dos estudantes, entre outros atravessamentos.

Ainda no terceiro capítulo, retomo as pesquisas do GEPI, para provocar a pensamento sobre o caráter indissociável da inclusão e da exclusão, utilizando o conceito de in/exclusão no contexto do AEE, da aprendizagem e da pandemia. Segundo Lopes (2004, p. 10), tais palavras “estão tão imbricadas que, talvez, devessem compor uma única palavra ou uma única unidade de sentido ‘in/exclusão’”.

Também pude olhar para o processo de inclusão escolar com as lentes de Ebling (2019), que elucida a necessidade de pensar a inclusão escolar como um espaço de lutas e tensionamentos. Assim como Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 126), que a compreendem como um “[...] conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar”.

Neste sentido, a inclusão funciona como um imperativo do Estado, do qual ninguém pode escapar, todos fazem parte direta ou indiretamente, se sentem parte do processo e são interpelados a mobilizarem suas forças em prol da causa inclusiva. Menezes (2011), pesquisadora do GEPI e da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIIATE), discute, em sua tese, a emergência do que ela denominou como “subjetividade inclusiva”. Para a autora, trata-se de uma forma de constituir os sujeitos, anterior à própria emergência do uso da palavra inclusão.

A partir das discussões de Menezes (2011), penso que a pandemia somada às políticas de desmonte da educação brasileira, vividas no período do governo Bolsonaro, contribuíram para um retrocesso nos trabalhos que vinham sendo realizados desde o início deste século, com incentivos públicos federais, estaduais e municipais. Todavia, por já termos práticas instituídas e verdades sendo construídas acerca da positividade da inclusão escolar, não regredimos ainda mais nas conquistas sobre o tema. Enfim, a pandemia escancarou a necessidade de mais investimentos

na inclusão, por ser uma prática que demanda tempo geracional para ser instaurada, além de investimento constante do Estado sobre a educação da população e a escola.

O quarto capítulo foi pensado a partir do entendimento de que a escola sofreu grandes mudanças no decorrer de sua história, mas a pandemia trouxe um novo cenário para a Educação, em que foi necessário discutir intensamente as condições de ensino e de aprendizagem dos alunos com deficiência, durante e no pós-pandemia.

O afastamento social tirou da convivência diária as pessoas com deficiência que já circulavam em espaços sociais, como a escola. Tal afastamento dificultou que as pessoas se deparassem com suas representações sobre si e o outro. Além de complexificar o alargamento da normalidade para que outras compreensões de aprendizagem pudessem orientar os trabalhos e as metodologias de ensino desenvolvidas no âmbito escolar.

No quinto capítulo, descrevo a metodologia que utilizei para a produção e análise de dados, bem como apresento as discussões que emergem de minhas análises. Explicito o caminho que desenvolvi para organizar os dados da pesquisa, demonstrando o passo a passo das narrativas abertas e transcrições.

Almejo ter conseguido contribuir com as discussões do GEPI, ao analisar dois conjuntos enunciativos no sexto capítulo, por meio de duas seções que denominei como: “a linguagem da aprendizagem e as reverberações na escola” e “a linguagem da educação como possibilidade e valorização do sujeito”.

Na primeira seção, desenvolvo o argumento de que este retorno dos alunos à escola reverbera a centralidade de uma aprendizagem voltada ao conteúdo e aos saberes que o estudante deveria apresentar, enfatizando o processo de alfabetização, da leitura e da escrita, compreendendo que atender à demanda de ensinar a ler e escrever é importante. No entanto, em um momento pós-pandemia, existem tantas necessidades que é preciso olhar de uma forma diferenciada para validar outras competências que são essenciais ao desenvolvimento dos alunos na escola.

Na segunda seção, utilizo o argumento de que o retorno pós-pandêmico trouxe muitas questões emocionais que necessitam ser validadas e evidenciou a dificuldade de conviver com o outro, exaltando o individualismo e fragilizando o coletivo. Esta realidade faz com que os alunos se sintam cada vez mais vulneráveis e, com isso, não compreendam a função social da aprendizagem e o motivo de estarem na escola. Neste sentido, a inclusão parece uma utopia, pois quando olhamos somente para a falta, nos esquecemos de olhar para o que pode ser um potencial.



Por fim, nas considerações finais, aponto como principal desafio do retorno à escola, no pós-pandemia, a ressignificação das relações entre o sujeito com deficiência, os colegas e a escola, respeitando as marcas que cada um traz consigo e pensando na continuidade da docência que valoriza o processo de cada um. Outra compreensão importante é que a visão tradicional da aprendizagem não cabe mais ao contexto educacional atual, pois assume uma importância nos rumos que os alunos trilharão e necessita ir adiante, para ser possível buscar algo a mais do que está posto entre conteúdos e matérias.

Após a apresentação dos contornos da minha pesquisa, convido os interessados a realizarem a leitura do texto.

## 2 RAZÕES QUE MOBILIZAM A PESQUISA

Neste capítulo, apresento, brevemente, minhas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais que nortearam as escolhas de pesquisa e justificam a relevância do tema escolhido.

Ao refletir sobre a condição de inquietude em que me encontro, fui levada a pensar sobre a pauta desta pesquisa: inclusão escolar, AEE e pandemia. Como escrever o que ninguém escreveu? De que forma pensar o que ainda não foi pensado?

Após procurar respostas a estas perguntas, descobri que o maior desafio ainda estava por vir. Ao longo deste trabalho, precisei buscar no óbvio o que atravessa e determina os caminhos do presente, e desconstruir o que estava dado como verdade para poder pensar de outros modos.

Neste caminho, a poesia também inspirou-me a “olhar” por sendas que me fizeram perceber os desafios e a complexidade de focar na inclusão escolar, em um cenário pós-pandêmico. Como professora da educação básica, percebi, no retorno das aulas regulares, após a pandemia, grande preocupação de colegas professores a respeito de como os alunos com deficiência estavam retornando após dois anos afastados do convívio social e educacional. Entre os relatos mais frequentes, destacavam-se: a dificuldade de socialização, a irritabilidade, a resistência em permanecer em sala de aula e a falta de limites. Parece que as resistências à inclusão voltaram à pauta pedagógica. Com isso, não quero dizer que elas haviam saído, mas parece que se intensificaram.

As justificativas aos problemas enfrentados nas escolas no pós-pandemia mostram os impactos da pandemia e a situação em que os estudantes, principalmente os com deficiência, matriculados em escolas municipais de ensino fundamental da cidade de São Leopoldo/RS, encontram-se no presente. Como pedagoga atuante na escola, também sinto os prejuízos no desenvolvimento, na socialização e na aprendizagem desses sujeitos.

Na escola, trabalho com o desenvolvimento de projetos, como, por exemplo, de educação fiscal e sustentabilidade. Somente o tema que desenvolvo na educação básica já poderia ser alvo de análises críticas no campo educacional, pois materializa a racionalidade econômico-financeira, que parece ser um dos sustentadores do capitalismo contemporâneo. Porém, se ingressasse por este viés, tomaria outro rumo na investigação. Então, entendo que a educação financeira é um assunto para todos,

pois está curricularizado na escola pública, portanto, está entranhado nos processos de conhecimento como conteúdo importante de ser aprendido.

Os alunos com deficiência que estão retornando às escolas, após o período de pandemia, têm demandado o apoio de pessoas especializadas para contribuírem com as práticas de inclusão, como as profissionais do AEE. No contexto em que trabalho, essas professoras atendem alunos com deficiência em horários e dias alternados, normalmente no mesmo turno em que ocorrem as aulas regulares, pois evitam que as famílias tenham mais gastos ao se deslocarem em outros turnos, que não os exigidos pelo seu processo de escolarização regular.

Diante dos inúmeros desafios enfrentados nas escolas e da necessidade de entender melhor o que estamos vivendo no pós-pandemia, busco, no mestrado, qualificar minhas perguntas e buscar por formas de conduzir uma pesquisa que me possibilite melhor entender a escola e a situação em que se encontram os alunos com deficiência no cotidiano escolar. Alegro-me pensar que escolhi ser professora e sempre soube dos desafios profissionais que teria pela frente.

Minha trajetória docente iniciou em 2011, atuando na educação infantil, na rede municipal de Ivoti/RS, onde permaneci até 2012. Após este período, trabalhei no município de Estância Velha/RS até 2013 e, posteriormente, na cidade de São Leopoldo/RS, onde permaneci até 2014.

A última experiência que vivenciei como auxiliar de turma foi muito especial, pois era responsável por uma menina com paralisia cerebral. Ela tocou-me profundamente, pois a olhava e percebia tudo o que ela era capaz de desenvolver. Acompanhei-a durante um ano e a vi aprender a comer, a demonstrar com gestos o que necessitava, a realizar atividades juntamente com os colegas, entre outras aprendizagens. Foi uma experiência incrível e fez com que acreditasse cada vez mais no potencial da pessoa com deficiência.

No final de 2014, comecei a trabalhar como educadora social no Programa Mais Educação, era uma proposta de educação integral desenvolvida no contraturno escolar. Assumi esta empreitada em uma escola localizada em uma zona periférica, na cidade de Novo Hamburgo/RS.

Eram atendidas crianças de sete a 14 anos que estudavam no ensino fundamental. O contexto de vulnerabilidade dos alunos chamava a atenção, principalmente daqueles que possuíam alguma deficiência e, geralmente, residiam em casas de passagem.

Todo o período em que trabalhei em Novo Hamburgo/RS, precisei fazer deslocamentos, os quais não imaginava, pois a realidade social, econômica e familiar exigia de mim maturidade ao me relacionar com os alunos. Na escola, no geral, havia muitas histórias de abandono, de abusos e de negligência, principalmente dos estudantes com deficiência. Eles exigiam uma atenção redobrada, porque somavam experiências que desacomodavam qualquer um que fosse interessado em fazê-los aprender. Toda a minha experiência como professora naquela escola constituiu parte de meu interesse em estudar mais sobre a inclusão escolar.

Imersa na escola e atuando como professora junto aos alunos com deficiência, além disso, interessada em saber mais sobre como trabalhar com eles, fez com que procurasse por leituras que pudessem mostrar caminhos alternativos para o meu trabalho. Busquei livros, artigos, dissertações e teses que relatassem experiências semelhantes àquelas que estava vivenciando. Li autores, como: Baptista (2006); Lopes (2007; 2009); Mendes (2010); e, Lasta e Hillesheim (2014), entre outros que produziam pesquisas sobre a inclusão escolar. Naquele momento, ainda não sabia que entraria no mestrado, embora tivesse desejo de continuar estudando.

Após a graduação, realizei especializações, como: Mídias na Educação, pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense; Impactos da Violência na Escola, pela Fundação Oswaldo Cruz; e, Educação Especial, pela Universidade Federal de Rio Grande. Todas foram de grande importância para minha pesquisa e conhecimento. Nelas, sempre direcionava a monografia para a temática da inclusão escolar. Para os trabalhos de final de curso, foquei na importância da horta escolar para pessoas com deficiência, na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) na escola, como facilitadoras do ensino de alunos com deficiência e na violência escolar contra estes estudantes.

Na inquietude de minhas descobertas, não consegui parar de fazer perguntas e afetar-me de alguma forma com a inclusão. Então, resolvi preparar-me para participar de um processo seletivo de mestrado, participando de uma disciplina de aluna especial na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Ministrada pela professora Helena Sardagna, estudamos a inclusão na perspectiva daqueles que trabalhavam no campo dos Estudos Foucaultianos em Educação.

Em um de nossos encontros, a leitura que orientava os trabalhos era a obra de Lopes e Fabris (2016). Lembro-me de uma leitura tão elucidativa e fácil de compreender que fiquei fascinada, precisava saber mais sobre as autoras. Em minhas

buscas por mais informações sobre elas, descobri que ambas eram professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos.

Inscrevi-me para o processo seletivo de mestrado da Unisinos, em 2021, visando a seguir meus estudos sobre o tema da inclusão, pois entendo que este ainda é um desafio a ser tensionado nas escolas.

Somado a tal desafio, entre 2020 e 2021, o mundo enfrentou a pandemia da covid-19. Para os estudantes com deficiência, os efeitos sobre suas vidas e aprendizagens na escola foram ainda mais devastadores, principalmente se fossem oriundos de contextos econômicos de pobreza e de vulnerabilidade social. Em 2023, podemos afirmar que somos todos sobreviventes da pandemia.

As crises sociais e escolares vividas antes da covid-19 foram agravadas, posto que durante o tempo de afastamento social, as crianças não puderam ir à escola e tampouco a escola chegava até elas. A falta de internet e de condições mínimas de trabalho para os professores atenderem seus alunos de forma remota, ou até dando assistência a distância, determinaram parte das situações de precarização e de não aprendizagem observadas em 2023.

A situação pós-pandemia mostrou-se ainda mais grave, quando em função do retorno dos estudantes à escola, deparamo-nos com um cenário de exclusão vivido no Brasil, nos anos 1990, ou seja, retrocedemos em nossas conquistas em 30 anos. Todos os investimentos feitos nos anos 2000 em formação de professores e em inclusão parecem ter sido desmanchados no ar. Muitos dos alunos, antes em processo de inclusão, não retornaram às escolas.

Outros retornaram e estão tentando se manter incluídos no mesmo espaço daqueles ditos normais. Lopes e Fabris (2016) usam o conceito de in/exclusão para caracterizarem o que vemos acontecer nas escolas, ou seja, alunos incluídos fisicamente e excluídos relacional e pedagogicamente. Em meu entendimento, diante da complexa realidade na qual nos encontramos, não é possível seguir com nossos estudos sem que nos debrucemos sobre quem está na escola no pós-pandemia.

Como já referido anteriormente, muitos foram os desafios encontrados neste período, principalmente para aqueles que não conseguiram acesso aos meios de (in)formação utilizados pela escola. Conforme dados da UNICEF (2021a), expostos na Tabela 1, nas diferentes regiões brasileiras, milhares de crianças e jovens ficaram fora da escola ou sem nenhum tipo de atividade escolar.

Tabela 1 - Alunos fora da escola ou sem atividades escolares

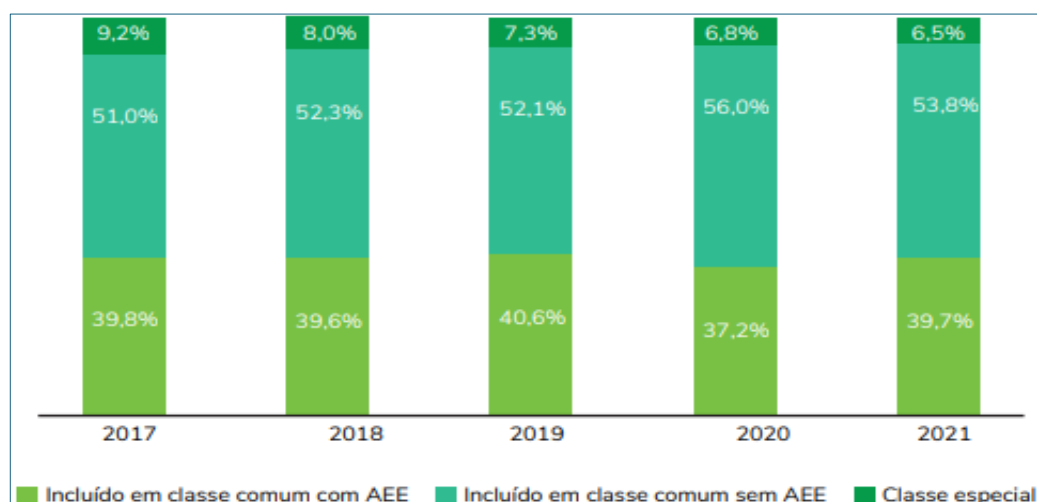
	População de 4 a 17 anos que não completou a Educação Básica	População de 4 a 17 anos fora da escola	Percentual da população de 4 a 17 anos fora da escola na região
Norte	4.492.766	194.591	4,3
Nordeste	12.100.740	330.516	2,7
Sudeste	15.253.319	315.750	2,1
Sul	5.192.524	139.427	2,7
Centro-Oeste	3.289.560	116.184	3,5
BRASIL	40.328.908	1.096.468	2,7

Fonte: UNICEF (2021a, p. 12).

As regiões nordeste, norte e sudeste lideram o número de alunos fora ou sem atividades escolares. Na região sul, os números, embora menores, também são alarmantes. Se já tínhamos problemas de aprendizagem e de inclusão nas escolas localizadas nessas regiões, hoje eles se tornaram ainda mais graves, pois temos um lapso de dois anos, praticamente irrecuperável na vida dos estudantes.

Considerando o indicador inclusão, os números são ainda mais preocupantes. Se compararmos os dados da inclusão de alunos com deficiência com e sem o auxílio do AEE, em 2020 e 2021 houve uma variação no número de incluídos, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Inclusão de alunos com deficiência com e sem auxílio do AEE



Fonte: Brasil (2022a, p. 37).

Antes da pandemia, a sensação de despreparo para promover a inclusão já era constante, apesar dos investimentos em políticas inclusivas na Educação. No cenário atual, pós-pandemia, a situação se tornou ainda mais grave. Os professores enfrentam um desânimo crescente, sentem-se pouco valorizados em sua profissão e carecem de repertório pedagógico, técnico e cultural. Muitos aguardam o retorno de seus alunos com receio ou desmotivação. A pandemia esgotou as energias daqueles que a vivenciaram, especialmente os docentes que se angustiaram diante de uma realidade em que aprender não era a prioridade principal, nem desenvolver comportamentos necessários para a convivência em sociedade e o respeito aos limites alheios. Durante o período de afastamento, a convivência promovida pela inclusão, com todos os seus desafios, deixou de ocorrer, resultando em retrocessos, em perdas de conquistas significativas alcançadas devido à circulação da diversidade na escola.

Freire (2019) sublinha a importância da prática educativa em relação às necessidades dos alunos, que deve ser dialógica e participativa. O autor argumenta que ensinar não pode ser uma simples transferência de conhecimento, mas a criação de possibilidades para a sua própria produção. Esta abordagem é crucial para lidar com a inclusão, especialmente no contexto pós-pandêmico, onde a interação e a participação ativa dos estudantes são fundamentais para a reconstrução do ambiente escolar.

A pandemia exacerbou desigualdades educacionais preexistentes e tornou evidente a necessidade de um suporte maior para os estudantes com deficiência. O ensino remoto, apesar de ser uma alternativa viável, não conseguiu suprir demandas específicas, agravando o sentimento de despreparo entre os docentes.

Estas lacunas verificadas na pandemia permeiam os dias atuais, apontando a necessidade de reavaliar as políticas de inclusão e a formação continuada dos professores. A prática docente é uma atividade complexa que exige de todos a capacidade de mobilização, e esta habilidade é especialmente relevante no contexto atual, em que os docentes precisam adaptar suas metodologias às novas realidades e desafios impostos pela pandemia.

A prática docente exige um esforço conjunto, onde os professores colaboram para melhorar o ensino e a aprendizagem. Essa abordagem colaborativa se torna ainda mais crucial no contexto atual, em que os docentes precisam ajustar suas metodologias às novas realidades e desafios oriundos da pandemia.

No cenário pós-pandêmico é vital que os sistemas educacionais invistam em formação continuada e suporte técnico para os professores, capacitando-os a enfrentar os desafios da inclusão. A formação continuada deve ser um processo constante, permitindo que os docentes se atualizem regularmente e desenvolvam novas competências pedagógicas e tecnológicas.

A pandemia não apenas evidenciou, mas também ampliou as lacunas existentes na educação inclusiva. Os desafios de adaptar o ensino remoto para atender às necessidades de todos os alunos me mobilizaram a tensionar a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Biesta (2012) argumenta que a educação não é apenas sobre aprender algo, mas sobre se tornar alguém por meio do aprendizado. Isso me levou a focar não apenas no conteúdo que estava sendo ensinado, mas também em como o processo de aprendizagem poderia contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos com deficiência, sendo que se mostravam tão fragilizados.

Nesta perspectiva, o autor também enfatiza a importância da comunicação e da interação na aprendizagem, pois entende que o ensino deve ser visto como um processo de comunicação e diálogo entre as pessoas, em que o significado é co-construído entre professor e estudante. Para compreendermos melhor as inúmeras mudanças educacionais e sociais geradas pela pandemia e, conseqüentemente, pelo período em que o ensino remoto foi a alternativa de ensino viável, no próximo capítulo, apresento uma revisão de literatura em que mostro as pesquisas realizadas durante o período pandêmico e que levantam questões importantes de serem analisadas. Além disso, aponto os estudos relevantes ao GEPI, que foram fundamentais para que pudesse olhar para a inclusão, a aprendizagem e o AEE.



### **3 PESQUISAS QUE POSSIBILITAM PENSAR A APRENDIZAGEM, O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, A INCLUSÃO E A IN/EXCLUSÃO NO PÓS-PANDEMIA**

Neste capítulo, objetivo apresentar e discutir resultados de estudos que se aproximam da temática que escolhi para pesquisar: a aprendizagem de alunos com deficiência no pós-pandemia nas salas de recursos multifuncionais do AEE. Para tanto, entendo que seja necessário olhar para os diversos desdobramentos que a educação fez durante a pandemia. Para isso, investi na busca por outros trabalhos que pudessem contribuir com a investigação que realizo, procurando saber se o que estava pensando, no início, de forma muito ampla, já não havia sido feito ou até questionado e descartado por outros pesquisadores. Devido à pandemia ser ainda muito recente, encontrei uma tese e foram poucas as dissertações no campo da educação que apresentaram e discutiram dados do contexto pós-pandêmico.

O direcionamento das buscas — apresentada na primeira seção — ocorreu conforme a delimitação por pesquisas que discutissem a partir dos indexadores: “atendimento educacional especializado”, “aprendizagem” e “pandemia”. Para iniciar a pesquisa, realizei uma busca nos bancos de dados da CAPES, da BDTD e do LUME.

Além das pesquisas que relacionam diretamente os indexadores supracitados também é importante, para o contexto investigativo que integro, uma pequena retomada de pesquisas sobre inclusão, pois os sujeitos pelos quais me interesse e pretendo saber mais da realidade na escola são aqueles com deficiência. Para isso, na segunda seção, apresento o conceito de inclusão criado pelo GEPI. Faz-se importante aqui somar tais pesquisas, para mostrar a minha contribuição para o Grupo e o campo da Educação.

#### **3.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, A APRENDIZAGEM E A PANDEMIA**

Inicialmente, identifiquei um conjunto de 18 trabalhos. Em uma primeira consulta, percebi que muitos não focavam naquilo que buscava, então, refinei minhas buscas acrescentando os descritores “covid-19” e “inclusão”.

A partir deste refinamento, selecionei oito pesquisas, sendo uma tese e sete dissertações, entre 2021 e 2022, dispostas no Quadro 1. Li cada uma delas, buscando

pelos argumentos abordados, as teses defendidas, a metodologia utilizada e a base teórica utilizada.

Observei, inclusive, que o período da pandemia é comumente abordado nas pesquisas, mas nenhuma delas traz qualquer diagnóstico em relação ao período pós-pandêmico. Atribuo estes resultados ao pouco tempo entre a abertura do período de afastamento social até o momento. Acredito que estudos como o meu possivelmente proliferarão a partir de 2023.

Neste sentido, pretendo, com minha pesquisa, oferecer algo a mais para podermos pensar em como e se a pandemia impactou a aprendizagem dos alunos com deficiência que estiveram afastados da escola por mais ou menos dois anos.

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas

ANO	AUTORIA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	PESQUISA
2021	Joane Lopes Ribeiro	Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado de alunos com autismo na pandemia	Universidade Federal do Piauí	dissertação
	Maria Aparecida Ramos Rodrigues Martins	Engajamento e desempenho nas interações professores-alunos na sala de recursos de escolas públicas do DF no contexto da pandemia de covid-19	Universidade de Brasília	
	Mônica Diva Barddal Tonocchi	A sala de aula na sala de estar: as percepções da criança e sua família nos processos de inclusão e aprendizagem, em tempos de pandemia do covid-19	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	
	Rodrigo Guerra Garcia	O estudo exploratório do uso da realidade aumentada no período de pandemia da covid-19 nos ensinos fundamental e médio	Universidade Federal de Santa Catarina	
2022	Claudia Patricia Costa Facco	Tecnologias digitais nas práticas educativas durante a pandemia de covid-19	Universidade Estadual Paulista	
	Mônica Mendes da Cunha Pestana	Educação especial em contexto de pandemia: análise do atendimento educacional especializado	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	
	Rosimere da Rosa Correa	Professoras inumeráveis: a educação inclusiva no revés da pandemia	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	
	Andréia Vieira de Mendonça	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual no AEE da Associação Pestalozzi de Fortaleza - CE pelo ensino remoto em tempos de pandemia (2020-2021)	Universidade Federal do Ceará	tese

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em sua dissertação, Ribeiro (2021) versou sobre a utilização de estratégias da Tecnologia Assistiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) como forma de possibilitar o processo de ensino e aprendizagem. A autora identificou essas ações por parte de professores das salas de AEE com crianças com TEA durante a pandemia.

De seu estudo, emergiram questões relativas ao atendimento, à escolarização e ao uso de recursos e estratégias que podem facilitar e/ou diminuir as dificuldades e os desafios encontrados. A partir deste contexto, a autora buscou compreender de que modo os professores do AEE desenvolveram o trabalho pedagógico com alunos com TEA, por meio da Tecnologia Assistiva no contexto pandêmico.

Para isso, Ribeiro (2021) utilizou um estudo de natureza qualitativa do tipo descritivo e adotou como instrumentos de coleta de dados, o questionário e a entrevista semiestruturada gravada. Em sua pesquisa, participaram duas professoras do AEE.

A autora evidenciou que o trabalho pedagógico na pandemia com alunos com TEA e a adoção da Tecnologia Assistiva e de recursos pedagógicos tornaram-se mais um desafio para os professores da educação especial pela limitação de tempo, espaço e interação com esses estudantes. Também foi apresentado como resultado a omissão por parte do legislador brasileiro e a ausência de políticas afirmativas que assegurassem as condições equitativas de ensino e aprendizagem em ambientes remotos por todo o país. Os resultados apontaram ainda que o cenário de pandemia aumentou as disparidades socioeconômicas e regionais de oferta e garantia de educação remota entre as instituições escolares públicas e privadas brasileiras.

A dissertação de Martins (2021) apresentou uma análise das interações que ocorreram entre professores e alunos com altas habilidades/superdotação durante as atividades desenvolvidas na pandemia. Entre suas perguntas, buscou saber se essas interações favoreciam o engajamento e proporcionavam maior desempenho dos alunos.

Para a sua pesquisa, a autora observou aulas on-line, por meio do Google Meet. Os resultados apontaram que as interações entre professores e alunos durante as atividades foram significativas, devido ao engajamento dos estudantes na realização das tarefas.

Martins (2021) destacou a importância de problematizar a noção de engajamento e desempenho, por serem conceitos fundamentais para a compreensão

dos processos cognitivos ocorridos na escola. Outro dado que a autora apontou foi a importância de elogiar os alunos, apresentando perspectivas positivas e, com isso, oportunizando-os que se expressassem.

Não foram identificados maiores problemas relacionados às aulas on-line, posto que os estudantes corresponderam ao que lhes foi proposto satisfatoriamente. Martins (2021) destacou a preocupação e a mobilização dos docentes, ao longo da pandemia, para atenderem seus pupilos.

Embora os desafios tenham sido imensos, principalmente para atender as necessidades básicas fundamentais para uma aula, como: conexão, computadores, telefones, entre outros, só não foram maiores porque os professores se mobilizaram para atender os alunos. Então, no mínimo, é polêmico afirmar que não houve engajamento em prol dos educandos.

A complexidade desta discussão é grande e variável, pois as realidades escolares na educação pública são muitas. Como produto técnico, a dissertação de Martins (2021) produziu o protótipo de um site para divulgar conhecimentos teóricos e práticos de assuntos relacionados à pesquisa.

Tonocchi (2021) procurou compreender como as famílias que tem filhos com deficiência, no ensino fundamental, estudando na escola regular, conseguiram acompanhar e perceber seu processo de aprendizagem durante a pandemia. O objetivo do estudo era analisar, a partir da perspectiva dos alunos e de suas famílias, quais foram as aprendizagens construídas num contexto de inclusão em tempos de pandemia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem como instrumento de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas.

Segundo a autora, participaram da pesquisa 12 sujeitos, entre estudantes com deficiência e seus pais. Tonocchi (2021) observou que a pandemia gerou um grande impacto nas famílias, pois elas tiveram que se adaptar a um novo cenário, com mudanças significativas na rotina.

Em sua dissertação, a autora evidenciou a dificuldade dos pais, dos filhos e da escola no processo de inclusão e aprendizagem, uma vez que os pais não sabiam como ajudar os filhos e acabavam angustiados diante de tantas dificuldades. Enquanto isso, a escola estava em busca de efetivar a inclusão.

Em seu estudo, Tonocchi (2022) apresentou um projeto de intervenção, visando a promoção de um espaço de escuta entre as famílias e os alunos com deficiência, para aprimorar a relação com a escola, contribuindo para a aprendizagem

dos estudantes. Estas trocas aconteceram por meio da plataforma Teams, com encontros bimestrais.

Em meio às discussões realizadas, apareceram as dificuldades enfrentadas pelas famílias em manter e desenvolver as atividades escolares em casa. Sem condições e competências para ensinar, a escola foi transferida para a família que se viu inábil para tal atividade. Diria que mais do que isso, o caráter privado da educação familiar não possibilitou o que é peculiar à escola, a socialização, apesar desta discussão não estar aprofundada no trabalho.

Algo que considero interessante no trabalho de Tonocchi (2022) foi a escuta dos alunos com deficiência, além da família. Entendo que trazer as múltiplas vozes da escola para a pesquisa é uma forma de conceber a inclusão, mesmo que não tenha sido tão explorada no texto.

Novamente, apareceu uma discussão que é anterior à pandemia, a inclusão de alunos com deficiência na escola regular. Mesmo que pareça óbvio, este tema tem muitas nuances de complexidade e, em um período pandêmico, necessitou de mais um olhar que, segundo a autora, praticamente não ocorreu.

Afinal, o afastamento social e o pouco acesso à formação continuada geraram nos professores mais resistência quanto à aprendizagem individualizada dos alunos com deficiência. O afastamento da escola freou a circulação da diversidade, fazendo com que, pelo afastamento da convivência, as mudanças culturais tardassem ainda mais a acontecer.

Garcia (2021) apresentou um estudo sobre a realidade aumentada como um recurso tecnológico bastante promissor para a educação no processo de ensino e aprendizagem e como foi utilizada pelas escolas públicas catarinenses durante a pandemia. Para isso, os docentes responderam a um questionário criado pelo autor.

As perguntas remeteram a questões técnicas, como, por exemplo, o uso de tecnologias de realidade aumentada para atender quem necessita de determinada especificidade. Conforme Garcia (2021), o recurso da realidade aumentada ainda é pouco explorado e desconhecido pela maioria dos professores, embora sua incorporação no projeto pedagógico esteja prevista e seus benefícios sejam reconhecidos entre os que já o utilizam.

Em sua dissertação, Garcia (2021) identificou que as escolas catarinenses proporcionam um ambiente favorável à inovação, no qual se pode encontrar docentes motivados. É considerado um lugar bom para trabalhar, onde existe diálogo

institucional aberto, incentivo ao uso das TIC'S em sala de aula e valorização dos professores. O autor aponta que existem materiais tecnológicos disponíveis na escola para serem utilizados e os docentes apresentam elevada qualificação acadêmica, além de habilidades tecnológicas necessárias para trabalharem com os alunos.

Garcia (2021) concluiu que a aplicação da realidade aumentada, ainda que seja um recurso pouco explorado nas escolas públicas, é percebida como uma solução tecnológica eficaz nos processos de aprendizagem. Além disso, é capaz de auxiliar na transição do ensino remoto para a educação digital.

Compreendo que a realidade aumentada pode ser uma excelente alternativa para enriquecer a experiência de aprendizagem. No entanto, ao analisar as realidades escolares, principalmente das escolas públicas, percebo que continuam distantes do que, atualmente, entendemos como práticas escolares. Um dos motivos é a precarização das instituições de ensino e da formação dos professores que nelas atuam.

Facco (2022) objetivou compreender o impacto da pandemia, na prática educacional docente, analisando quais foram os procedimentos adotados para dar continuidade ao ensino. Os conceitos utilizados foram a prática pedagógica, a formação e a tecnologia digital. Destacaram-se os dados que apresentaram a falta de formação dos professores para trabalharem com tecnologias digitais no ensino remoto.

Outra informação importante a destacar, embora já bastante comentada em redes de notícias e, até mesmo em artigos, é que durante a pandemia, os docentes, por também não terem tecnologia e conexão em suas casas, utilizavam o celular e o WhatsApp para conseguirem acessar os estudantes que não estavam na escola. Além disso, a autora enfatizou que os professores consideravam o recurso da aula gravada como adequado para facilitar o aprendizado dos alunos que, durante a pandemia, não conseguiam manter-se on-line nos horários das aulas.

Facco (2022) também defendeu a necessidade do uso das TIC'S na educação brasileira, antes, durante e no pós-pandemia, como meio de viabilizar ainda mais a aprendizagem. Entendo que tal discussão se torna fundamental no presente, pois, independentemente das condições educacionais e de ensino impostas pela pandemia, vivemos a era da digitalidade.

Manusear distintas ferramentas tecnológicas, incorporando-as no cotidiano da vida é uma exigência para a escola. Portanto, a discussão da autora remeteu à defesa da capacitação docente para o uso das tecnologias digitais.

Facco (2022) salientou que, durante a pandemia, houve uma aceitação das ferramentas digitais devido à necessidade de sua utilização, mas que isso não significou a efetivação da aprendizagem dos alunos. Eu acrescento, tentando dialogar com a autora, que isso não denota a efetivação da aprendizagem, mesmo passado o período de uso intenso de tais tecnologias, como também não significa que as tenhamos incorporado no cotidiano das práticas pedagógicas escolares.

A discussão da aprendizagem aparece transversalmente na pesquisa, ou seja, não é o objeto central da discussão. Tal fato, demanda seguir desdobrando o assunto, para contribuir com discussões fundamentais ao campo pedagógico. A pesquisa assume que no pós-pandemia a escola receberá alunos com defasagem de aprendizagem, uma vez que foram muitos os prejuízos da falta e/ou da precarização da escola e do ensino.

A autora conclui que os professores deverão se preparar para receber estudantes com defasagens acentuadas de aprendizagem e, diante de tal perspectiva, é possível afirmar que há expectativas de um acréscimo na desigualdade social, que poderá impactar os setores da economia e, conseqüentemente, da gestão pública.

Pestana (2022) apresentou uma pesquisa com enfoque na pandemia, propondo-se a conhecer como ocorreu o AEE durante este período, buscando analisar como o isolamento social influenciou os atendimentos dos alunos com deficiência. Para isso, a autora utilizou uma abordagem qualitativa, desenvolvendo entrevistas com docentes atuantes em salas de recursos multifuncionais em escolas dos municípios de Corumbá/MS e Mesquita/RJ.

As entrevistas foram realizadas por meio do Google Meet. O estudo mostrou a existência de diferentes ações por parte de professores do AEE em relação ao que seria esperado na perspectiva da política de educação inclusiva, o que dificultou o melhor andamento e desenvolvimento dos atendimentos. A autora concluiu que os docentes produziram o possível e se prepararam na mesma proporção em que foram assistidos, para tentarem dar continuidade aos atendimentos.

A falta de coordenação por parte das instituições públicas impossibilitou, em algumas escolas, a continuidade do trabalho e, em outras, a qualidade da oferta dos atendimentos em meio à pandemia. Pestana (2022) salienta que seu estudo buscou

contribuir com a ampliação da reflexão sobre os atendimentos ocorridos em duas regiões do Brasil, colocando em pauta a discussão de uma educação que fosse inclusiva e para todos. A autora ainda relatou que os professores se sentiram frustrados, pois os resultados do ensino não foram como o esperado, tornando-se um faz de conta, no qual a baixa participação dos familiares pode ter dificultado a aprendizagem durante a pandemia.

Em sua pesquisa, Correa (2022) buscou conhecer e compreender as medidas tomadas por professores do AEE para assegurar o acesso à educação especial e à aprendizagem em meio à pandemia. A metodologia empregada foi um estudo de caso envolvendo os professores do AEE de todas as escolas do município de Canoas/RS, por meio da cartografia.

Correa (2022) gerou um relatório de pesquisa que mostrou três grandes lacunas: solidão e superação individual das professoras; risco e exposição à saúde mental dos alunos; perdas e ganhos. A autora demonstrou que o uso das tecnologias no olhar das docentes do AEE era, ora compreendido como preocupação, ora como salvação. Os mais otimistas, era considerado o despertar de interesse para práticas inéditas. Ainda, como resultado, foi abordado o atravessamento das condições precárias disponibilizadas aos estudantes para que pudessem aprender. As próprias professoras do AEE disponibilizavam o que necessitavam para as suas práticas.

Em sua tese, Mendonça (2022) buscou investigar a prática da avaliação do ensino e da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, no AEE da Associação Pestalozzi de Fortaleza/CE, durante a pandemia. A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa e o instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada.

Como resultado, a autora mostrou que os professores apontaram concepções de natureza prática sobre a deficiência intelectual e a avaliação do ensino e aprendizagem, compiladas sob a ótica de promover avanços individuais para o público-alvo da educação especial, por meio dos recursos do AEE. Mendonça (2022) destacou que as dificuldades relatadas pelos professores em relação aos alunos com deficiência atendidos no AEE se relacionam com questões alusivas ao contexto da pandemia, que envolvem a precariedade na acessibilidade aos recursos tecnológicos, as condições socioemocionais deficitárias para acompanhar os atendimentos e a invisibilidade de suas singularidades.



Nas pesquisas apresentadas nesta revisão bibliográfica, é possível perceber problematizações muito próximas umas das outras, como as pesquisas de Ribeiro (2021), Facco (2022), Pestana (2022) e Mendonça (2022). Elas apontam desafios encontrados no período da pandemia, como, por exemplo: passar a operar em plataformas on-line de ensino, onde nem os professores tinham as condições mínimas para isso e, tampouco, os alunos.

O acesso à internet, no Brasil, não é universal. Por isso, além de não saberem usar as ferramentas digitais para ministrarem as aulas on-line, os docentes tinham problemas de acessibilidade na escola e em suas casas. Também careciam de computadores e conexão estável.

Diante da situação dos professores, de completa precarização de seu trabalho, somada ao seu não domínio digital, a inclusão de alunos com deficiência e sua aprendizagem não se configurou como uma primeira necessidade. Afinal, nem poderia ser diferente, pois se a inclusão tem como princípio a aproximação, a mobilidade e a convivência com o outro, tudo isso foi prejudicado e interrompido pela pandemia.

Não há dúvidas de que a pandemia gerou grandes demandas relativas ao modo de pensar a escola, desenvolvendo novas formas de estabelecer os vínculos, de realizar mediação pedagógica e produzir os conhecimentos entre professores, alunos e comunidade escolar. Mas também escancarou a precarização histórica da escola pública, o que já havia sido sinalizado emergiu, não dando mais para esconder os déficits que a escola possui, pois se vivenciaram muitos deles em um curto período.

Mesmo os professores que investiram em tecnologias e apresentaram suas aulas por meio delas, tiveram de reorganizar o tempo, o espaço e pensar nas interações com os alunos, principalmente tratando daqueles que convencionamos nomear, numa demarcação estigmatizada, de in/exclusão de alunos com deficiência. Outra demanda encontrada foi a dificuldade dos estudantes em acessarem as aulas, por não possuírem recursos tecnológicos, ou por não conseguirem acompanhá-las, provocando a evasão, os déficits de aprendizagem e, desta forma, aumentando ainda mais as desigualdades sociais.

Existe também, entre estes trabalhos, a repetição de dados, em que professores se mostraram cansados, inseguros e sobrecarregados devido a enormes cargas horárias e demandas que a pandemia acarretou. Este contexto levou a uma desorganização da Educação, agravada pela falta de políticas que garantam condições equitativas de aprendizagem no ensino remoto, uma vez que estes déficits

repercutem diretamente na qualidade da aprendizagem destes sujeitos e, na prática profissional do docente.

Ainda, entre as pesquisas apresentadas neste capítulo, podemos observar que existem lugares onde a realidade e os investimentos são diferentes, como apontados por Martins (2021) e Garcia (2021). Os autores demonstraram, em seus contextos, o ambiente dos docentes que se sentem preparados para trabalhar com as novas tecnologias em sala de aula, no ambiente virtual e educacional. Outro aspecto importante é que ambas as pesquisas reconhecem que a aprendizagem dos alunos não sofreu prejuízos mesmo no ensino remoto.

A partir de ambas as dissertações, levanto vários questionamentos, como as condições conectivas, pedagógicas e tecnológicas de professores e alunos durante a pandemia. Sabemos que os estudantes de escolas públicas, principalmente, tiveram sérios problemas para participarem das aulas. Se somarmos a falta de condições tecnológicas às condições dos estudantes, provavelmente, a situação se complexificaria.

De modo geral, estes estudos reforçam o que, de forma empírica, podemos observar nas escolas. Acredito que a maioria dos educandos com deficiência foram alijados da escola e da possibilidade de aprenderem neste ambiente de ensino. Os prejuízos para tais sujeitos seguem sendo dramáticos, pois além de não terem sido desafiados a aprender, os que regressam à escola, no pós-pandemia, enfrentam resistências e discriminação de seus pares.

Enfim, o afastamento da escola somado às inúmeras situações de discriminação negativa enfrentadas socialmente por qualquer um que vive uma condição não considerada normal por um determinado grupo hegemônico estão os alunos com deficiência, que tinham na escola um espaço de convivência, onde aprendiam na prática a fazer resistência e desenvolviam resiliência.

Como apontado anteriormente, a pandemia evidenciou problemas já existentes em nosso país e antecipou outros, demonstrando urgências em melhores condições de vida para a população, menos desigualdade social e investimento no atendimento a pessoas com deficiência. A exclusão na Modernidade passou por diferentes entendimentos. A exclusão como banimento foi, no século passado, algo que se buscou diminuir. Entendo que este foi um objetivo atingido em parte. Suavizamos e ampliamos as compreensões da exclusão, fato que a tornou, no final do século XX e início do XXI, algo combatido em diferentes instâncias.

Embora tal ampliação de movimentos contra a exclusão seja interessante, é fundamental destacar que o uso da palavra exclusão se expandiu tanto, que perdemos a noção de quem é excluído e sob quais condições podemos reconhecer a exclusão. Nas dissertações referidas anteriormente, a exclusão não estava marcada pelo banimento e tampouco pela plena ausência do outro, ora pela ausência da aula, ora pela não participação, ora pela não realização de atividades enviadas em folhas para a escola, ora pelo distanciamento dos estudantes que não estavam concentrados nas práticas escolares.

Portanto, não se trata de uma exclusão que deixa os alunos do lado de fora do ensino, mas de uma exclusão que os mantém, contudo, sem participar e aprender. Trata-se do que Lopes e Fabris (2016) argumentam como inclusão excludente que, nesta perspectiva, avançou muito no período pandêmico, uma vez que foram ofertadas aulas on-line como uma medida de dar continuidade aos atendimentos prestados às pessoas com deficiência. No entanto, o que podemos observar foram as lacunas da exclusão sendo marcadas pela falta de recursos tecnológicos e pela falta de tempo das famílias para auxiliarem os filhos, resultando em sua invisibilidade.

As pesquisas trabalhadas até aqui apresentam o AEE e a aprendizagem em diversas perspectivas e contextos durante a pandemia, análises realizadas por meio de aulas remotas e da reclusão social. Neste sentido, esta pesquisa difere das demais, pois convida a analisar a aprendizagem dos alunos com deficiência no retorno da pandemia às salas do AEE.

Este assunto ainda não foi abordado em nenhuma busca por trabalhos acadêmicos, sendo um tema inédito e relevante para a Educação. Segundo Ebling (2019, p. 47),

na pesquisa, no campo da educação, para entender os acontecimentos, principalmente aqueles referentes à inclusão escolar, exige-se de quem faz pesquisa que consiga perceber a si mesmo com estranhamento, deixando claro, para si mesmo, variáveis capazes de gerarem a exclusão ou a in/exclusão. Vale frisar que este processo, de entender os acontecimentos, não ocorre de modo natural.

Ao partir desta compreensão, avanço para a próxima seção, em que utilizo as lentes do GEPI para olhar a inclusão. A pesquisa está imbuída por uma atmosfera investigativa, que nos faz desenvolver habilidades que podem dar respostas às práticas pedagógicas ofertadas aos alunos com deficiência no pós-pandemia, inseridos em um contexto de inclusão escolar.

### 3.2 A INCLUSÃO E A IN/EXCLUSÃO

Pesquisadores do GEPI têm produzido trabalhos cuja intenção primeira é submeter a temática da inclusão a tensionamentos (Lopes; Lockmann; Hattge; Klaus, 2010). Entendo que minha discussão também está envolta nesta perspectiva, porém, gostaria de recortá-la e ficar circunscrita à escola e ao AEE.

O GEPI tem analisado e investigado a inclusão agenciada às práticas educacionais, tomando-a como um imperativo de Estado neoliberal. Destas análises, e considerando que, na atualidade, “as fronteiras que caracterizavam as ações de inclusão e de exclusão se mesclam”, questiono: “[...] quem são os excluídos na contemporaneidade?”. Segundo as autoras, os excluídos são “aqueles que integram a sociedade em diferentes níveis de participação ou gradientes de inclusão” (Lopes; Lockmann; Hattge; Klaus, 2010, p. 5).

Diante da compreensão exposta, o GEPI afirma que, na contemporaneidade, a exclusão compõe a inclusão. Isso implica que, na lógica de Estado, a inclusão é um imperativo que se impõe devido à, entre outras razões, exclusão estar presente determinando as práticas biopolíticas da inclusão. Biopolíticas porque é de conhecimento do Estado os milhões de brasileiros que estão sendo discriminados e excluídos do acesso e da permanência, com dignidade, dos espaços considerados para todos. Como é de conhecimento do Estado tais dados, cabe a ele organizar políticas que revertam, a médio e longo prazo, a exclusão. Portanto, as políticas de inclusão já são uma resposta à exclusão.

Sem poder ser ignorada, a exclusão se dilui, tornando ainda mais dramáticos alguns quadros sociais, de saúde e educação, pois, ao serem diluídos, aqueles discriminados negativamente, tornam-se invisibilizados. O GEPI tem provocado a pensar nesse caráter indissociável da inclusão e da exclusão, utilizando o conceito de in/exclusão. Voltarei a este assunto a seguir, trazendo alguns estudos já realizados para elucidar e conversar sobre este tema tão importante para esta pesquisa.

Início esta seção comentando rapidamente sobre as pesquisas do GEPI, pois a proposta de pesquisa que construo neste trabalho é parte integrante de uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo. A investigação que apresento encontra-se sob a guarda de uma pesquisa maior, coordenada por minha orientadora, a professora doutora Maura Corcini Lopes.

Ao utilizar as políticas de inclusão como materiais empíricos, pretende “conhecer, analisar e problematizar como as políticas e os saberes sobre a inclusão chegam aos docentes, capturando-os e fazendo-os operar sobre si mesmos e sobre os outros, segundo a lógica da inclusão” (Lopes, 2017, p. 18). Além das políticas, também trabalhou, em sua segunda etapa, com narrativas de professores sobre suas práticas pedagógicas inclusivas.

No GEPI, minha pesquisa é a primeira a desenvolver a relação entre inclusão, AEE e aprendizagem no contexto do pós-pandemia. Se, antes da pandemia, pesquisar a relação entre inclusão, AEE e aprendizagem já seria algo interessante, atualmente, é uma necessidade, uma vez que, com a pandemia, lacunas na formação dos alunos foram criadas, gerando prejuízos incalculáveis para a população com deficiência. Assim, sigo o texto, primeiro retomando o conceito de inclusão para o GEPI e depois na discussão com o AEE e a aprendizagem no contexto pandêmico.

Considerando as leis atuantes em nosso país e a realidade que se apresenta na educação básica com a adoção de medidas inclusivas, é fundamental compreender que muitos são os fatores que podem influenciar a proposta de educação de qualidade. A inclusão é o resultado de inúmeros processos, políticas educacionais e práticas docentes. Diante de sua complexidade, urge a discussão sobre ela. Assim, buscar pelas pesquisas do Grupo fazem-me tensionar o conceito de inclusão para poder contribuir com leituras sobre o que está acontecendo neste momento histórico em que vivemos é fundamental, assim como colocar as pesquisas do GEPI em diálogo com outras é algo que considero interessante.

A pesquisa de Rech (2010) apresenta-nos um recorte temporal ao abordar a inclusão escolar no sentido de compreender quando esta inclusão, com a ideia de colocar todos os alunos na escola regular e garantir as condições necessárias para a permanência deles teve sua emergência e ganhou maior visibilidade no contexto brasileiro. Rech (2010, p. 52) marcou “o segundo mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), através das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” como o momento de oficialização da entrada da inclusão na política brasileira.

A autora aprofunda a ideia de como a inclusão foi sendo constituída por meio de algumas práticas — com intenção de mobilizar a sociedade em geral. Para isso, analisou documentos produzidos durante o governo FHC. Em suas análises, Rech (2010) afirma que a inclusão escolar foi constituída a partir de vários movimentos

anteriores, como a integração escolar — nomenclatura utilizada nos documentos legais. A intenção principal era mostrar como a inclusão escolar foi sendo constituída por meio de algumas práticas que visam à mobilização social, como a governamentalidade operando por meio das práticas de normalização.

As experiências de integração em ambientes escolares, muito parecidas com as que eram oferecidas aos “normais”, ganhavam visibilidade no cenário educacional brasileiro. Conforme Rech (2010, p. 109),

a proposta objetivou encontrar um lugar para que as crianças que estavam fora da escola tivessem oportunidades de estudar na classe regular, quando possível, e na escola especial, se necessário fosse. Mas, até o movimento vir a ser conhecido como “movimento pela integração”, outras nomenclaturas foram estabelecidas e, em consequência, outros entendimentos foram dados.

Corroborando Rech (2010), Ebling (2019), apresenta a contextualização histórica do surgimento do termo “inclusão”, explicitando-o não como algo novo, mas como um desenrolar de muitos processos e acontecimentos que marcaram épocas, lugares e pessoas. Segundo Lopes e Morgenstern (2014, p. 187), “experiências convergem para a conformação de uma forma de vida inclusiva permitindo-nos interrogar o presente como integrante de uma época em que normas de comportamentos instituem e naturalizam o estar junto, no mesmo espaço”.

Ebling (2019) explora o conceito da in/exclusão que, para Lopes e Fabris (2016, p. 19), permite “o entendimento de que a inclusão se constituía também pelas práticas de exclusão”. Há um entrelaçamento destas duas perspectivas, em que uma não existe sem a outra, não sendo boa ou ruim, mas mostrando o que este processo produz nos sujeitos. Neste sentido, Acorsi (2020, p. 28) salienta que “ao colocar lado a lado a inclusão e a exclusão não como princípios distintos, mas sim como princípios amarrados em uma mesma ordem, a inclusão passa a ser vista como o ponto de chegada do processo educativo”.

Este conceito de in/exclusão é caro para o GEPI e refere-se aos processos relacionais pelos quais os sujeitos se encontram em constante trânsito entre zonas de inclusão e exclusão, que mantêm linhas divisórias tênues entre si. Neste registro, entende-se que as práticas inclusivas e de exclusão estão dispostas em uma mesma escola, alternando ênfases e efeitos sobre os escolares.

Neste sentido, Lopes (2004, p. 10) afirma que inclusão e exclusão “estão tão imbricadas que, talvez, deversem compor uma única palavra ou uma única unidade

de sentido ‘in/exclusão’”. Lopes e Fabris (2016, p. 19) demarcam que “a inclusão e exclusão são invenções de nosso tempo. Isso significa que a inclusão e a exclusão guardam em si uma relação de dependência que inscreve os sujeitos em tramas sociais desenhadas por distintas práticas no tempo e no espaço”.

Ebling (2019) compreende, juntamente com o GEPI, que o processo de inclusão é imperativo do Estado, uma verdade em movimento deste tempo atual, constituindo práticas e formas de vida que estão presentes e que são provisórias. Para Veiga-Neto (2008, p. 21), “deriva do entendimento de que ela é algo natural, algo que sempre esteve aí e que, uma vez perdida — por obra de certos arranjos sociais e principalmente econômicos —, deve ser agora resgatada”.

Um imperativo implica em reconhecer que a inclusão “deve atingir a todos sem distinção e independentemente dos desejos dos indivíduos” (Lopes; Fabris, 2016, p. 13). Portanto, além dos investimentos no conceito de in/exclusão, a inclusão também pode ser um imperativo em um Estado neoliberal, sem a qual seria difícil manter a ordem garantida pela educação de sujeitos que, cada vez mais, tornam-se autônomos, autossuficientes, autogovernados, solidários, benevolentes, flexíveis, participativos e voluntários nas ações de assistência social (Lopes; Lockmann; Hattge; Klaus, 2010).

Não é possível negar a condição da inclusão no sistema educacional brasileiro. Mais do que uma realidade, a inclusão é uma necessidade, um imperativo do nosso tempo, da nossa sociedade. Para Lopes e Fabris (2016, p. 13),

não se trata de tomar uma postura contra ou a favor da inclusão, mas sim de tomá-la como um imperativo, forjado na Modernidade a partir da noção de exclusão, ou seja, trata-se de entendê-la como uma invenção de um tempo moderno que ganha o maior destaque na Contemporaneidade devido, entre outros aspectos, às desigualdades acentuadas entre sujeitos, suas formas de vida e condições econômicas, culturais, sociais, religiosas, individuais etc.

Ebling (2019) reitera ainda que é preciso pensar a inclusão escolar como um espaço de lutas e tensionamentos, buscando a garantia de direitos e mantendo aqueles que já foram adquiridos. Por meio destas perspectivas, é possível compreender que a inclusão é algo do nosso tempo, que “[...] pode ser entendida como um conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar” (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 126).

Ao capturar todos, a inclusão torna-se este imperativo, do qual dificilmente conseguimos escapar, como compreendem Lopes e Rech (2013, p. 212), “inclusão como imperativo implica, pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar”. Mesmo no governo de 2018 a 2022, no Brasil, a inclusão, por ter um status de política mais antiga e estável, conseguiu permanecer e enfrentar os ataques. Logicamente que afirmar isso não significa negar os prejuízos vividos, mas considerar que tais políticas não ruíram porque gozavam de outro status entre os brasileiros.

Neste contexto, observa-se que os discursos inclusivos “reafirmam a veracidade da proposta de inclusão e geram na população, um sentimento de pertencimento, de cumplicidade e de mobilização” (Rech, 2010, p. 30). Além disso, é disseminada a ideia de a inclusão ser uma possibilidade para equiparar oportunidades e, deste modo, condições de vida. A escola deve contemplar a todos e, para isso ocorrer, várias são as modificações a serem realizadas.

Hattge (2014, p. 158) afirma que ao procurar

[...] nesses processos de in/exclusão um gradiente maior de participação dos alunos com deficiência, muitas são as questões a serem negociadas, flexibilizadas: na organização das adaptações curriculares, objetivos de aprendizagem são redefinidos, metodologias de ensino são recriadas, os tempos e espaços de aprendizagem são revistos.

A inclusão passa a ser compreendida como um movimento estratégico e potente na condução das condutas dos sujeitos. Nesta perspectiva, Fröhlich (2018) analisa as práticas de apoio à inclusão escolar como constituidoras de normalidades diferenciais dos sujeitos com deficiência. A autora compreende que tais políticas não afetam somente sujeitos específicos, como as pessoas com deficiência, por exemplo.

Para Fröhlich (2018), as políticas públicas voltadas à inclusão têm a função de gerenciar e regulamentar todas as formas de vida da atualidade, gerando efeitos na população em geral. Por isso, tornam-se, em termos estatísticos, tão eficazes, pois podem ser percebidas quantitativamente na população.

Segundo Menezes (2015, p. 546),

[...] na medida em que discursos políticos, acadêmicos, midiáticos etc. passaram a produzir a inclusão como uma verdade inquestionavelmente boa para todos, tornou-se natural defender a necessidade de sua materialização nos diferentes espaços sociais, entre eles, a escola.



A autora entende que as políticas educacionais à inclusão de alunos com deficiência podem produzir formas de condução das condutas dos sujeitos, assim como estabelecer outras maneiras de ser e de viver na atualidade. Fröhlich (2018), em sintonia com Menezes (2015), sinaliza que houve uma mudança de ênfase importante a partir das políticas de inclusão escolar: de um aluno que precisava adaptar-se à escola a uma escola que deveria adaptar-se a todos os “tipos” de alunos.

Fröhlich (2018) salienta que essas estratégias permitem que sejam operacionalizadas individualizações das intervenções educativas, pois se voltam aos interesses, necessidades e especificidades de todos os estudantes, e não apenas daqueles com deficiência. A autora ainda compreende que as adaptações e flexibilizações curriculares possibilitam inseri-lo em um processo de normalização em que a aprendizagem é tida como normal e natural.

Na pesquisa de Menezes (2011), a autora compreende que a inclusão ocorre por meio do entendimento de que se trata de uma “uma invenção produzida na/pela linguagem” que, conforme Lopes (2007, p. 15), “ganha status de verdade e de realidade quando começa a ser produzida nas narrativas, quando começa a circular em diferentes grupos como uma bandeira de luta”.

O estudo de Menezes (2011) é composto por materiais arquivados em um museu escolar que armazenava um século de história de práticas pedagógicas, políticas, avaliações, dentre outros, à sua disposição. A autora buscava as condições de possibilidade para a emergência das práticas de inclusão, no início de 2002.

Menezes (2011) salienta que, embora a palavra inclusão não fosse pronunciada em outros tempos, foi possível perceber pequenas práticas que possibilitavam a aproximação dos alunos com deficiência ou não aprendentes da escola. Isto é, mesmo sem falar de inclusão, pois, como tal, ela não existia em 1930, a lógica da aproximação já estava presente.

Segundo a autora, no século XX, práticas de solidariedade, acolhida do outro, socialização e aprendizagem faziam parte da educação escolar. Tais ocorrências foram condições de possibilidade para que, no final do século XX e início do século XXI a inclusão se estabelecesse na Europa e na América, com destaque para o Brasil. A inclusão passou a ser compreendida como um movimento estratégico e potente na condução das condutas dos sujeitos, de modo que desenvolvesse subjetividades inclusivas.

Para que cada sujeito possa permanecer no jogo da inclusão, é necessário o desenvolvimento de ações e estratégias que possibilitem um movimento contínuo em vista de investimento nas capacidades e habilidades individuais. Para Menezes (2011, p. 34), “o que se busca é a condição de conquista de um estado inclusivo, e não de uma condição de inclusão”. Corroborando este pensamento, Ebling (2019) reitera que essa busca por um estado inclusivo reflete em nosso estilo de vida: competitivo. Vivemos em uma lógica que procura investir em si e buscar boas oportunidades. Com este propósito, não há busca por uma condição de inclusão, pois a conquistar não é garantia de permanecer nela.

Conforme Menezes (2011, p. 68),

a inclusão pode ser significada como uma condição permanente de luta, que [...] busca possibilitar que todos os sujeitos desenvolvam capacidades nas tramas do mercado. Temos, então, a inclusão mobilizando os sujeitos, provocando a mobilização da economia e do próprio Estado, operando como uma forma de organização de vida em sociedade.

Na compreensão da lógica neoliberal (em que o mercado intervém e é visto como algo necessário ao bom governo), inscreve-se a inclusão escolar. Nesta lógica, “há uma vontade de tornar os sujeitos mais livres, mas, ao mesmo tempo, é necessário moldá-los e conformá-los no interior de práticas de sujeição” (Lockmann, 2010, p. 61).

Ao olhar para as investigações a que me filio, destaco a pesquisa de Lockmann (2010, p. 43-44), uma vez que buscou “entender a inclusão escolar como uma estratégia da governamentalidade, que age por meio de intervenções educativas, sociais, médicas, psicológicas, para conduzir as condutas dos sujeitos e gerenciar as suas vidas”. Neste sentido, com a inclusão escolar são produzidas práticas de criação de desejos individuais e, por meio deles, possibilita regular as condutas dos sujeitos.

Para Lockmann (2016), o entendimento de inclusão passa a sofrer modificações e vai adequando-se às necessidades que a contemporaneidade traz, em que, paulatinamente, outras formas de inclusão começam a aparecer e podem ser visualizadas. É possível vislumbrar uma sensação de que as pessoas são realmente livres para tomarem suas próprias decisões e, dentre estas, inúmeras opções estarão à disposição. Assim, produz-se um sujeito “capaz de gerenciar a sua própria vida, realizando escolhas individuais que não comprometam os interesses coletivos” (Lockmann, 2010, p. 61).

Lockmann (2010) buscou analisar como os discursos de diferentes campos de saber se relacionam para colocar em funcionamento a inclusão escolar no município de Novo Hamburgo/RS e quais práticas pedagógicas são desenvolvidas para trabalhar com os alunos com deficiência na escola. Tal empreendimento analítico foi desenvolvido utilizando fichas de encaminhamentos, questionários preenchidos por especialistas e entrevistas realizadas com professores.

A partir da articulação, existente entre diferentes saberes e, principalmente, da forma como tais saberes operam sobre os sujeitos, a autora passou a compreender a inclusão escolar como uma estratégia da governamentalidade que toma os sujeitos como instrumentos produtivos para a preservação da ordem social e manutenção da seguridade da população. Compreender a inclusão escolar como estratégia de governamentalidade, consiste na

[...] intenção de incluir todos os sujeitos para que ninguém fique de fora dos efeitos de poder produzidos pelas práticas escolares. Estas, apesar de serem caracterizadas como escolares, pois, na sua maioria, acontecem na escola, também estabelecem fortes vinculações com outros saberes, epistemologicamente distintos (Lockmann, 2010, p. 87).

Ao receber e trabalhar com alunos com deficiência, a escola precisa agir sobre eles com o propósito de naturalizar a sua presença entre os ditos normais. Se forem educados em uma lógica de autonomia, poderão, inclusive, ser ativos economicamente, com “recursos para prover suas necessidades, trabalhar, consumir, enfim, governar a si próprio” (Lockmann, 2010, p. 61).

Entretanto, questiono: considerando os efeitos da in/exclusão sobre a população com deficiência, os sujeitos com deficiência chegarão ao mínimo desejável de participação e autonomia para proverem suas necessidades?

Parece-me que o projeto da inclusão está cada vez mais in/excludente, ou seja, embora inclusos, os sujeitos seguem sendo precarizados ao ponto de não conseguirem atender às condições necessárias para o governo de si. Logicamente que não me refiro a todos os estudantes com deficiência, mas quero argumentar, ao olhar para as práticas de aprendizagem nas escolas, com destaque àquelas desenvolvidas no AEE, que os alunos com deficiência estão aquém de um mínimo exigido para proverem suas próprias condições de vida e de participação.

Mais recentemente no GEPI, a pesquisa de Oliveira (2023) investigou as reverberações das políticas de inclusão da pessoa com deficiência nas práticas de

professores no estado de Mato Grosso. Para sua análise, a autora utilizou narrativas realizadas com professores que atuam nas escolas e que possuem alunos com deficiência incluídos em sala de aula. Segundo Oliveira (2023), os professores se mobilizam por seus pupilos, inventam práticas, mostram-se interessados, que participem e também aprendam.

Porém, de forma, às vezes, contraditória, a autora observa que contrasta com o sentimento de envolver os alunos com deficiência nas atividades cotidianas, o sentimento de impotência em fazê-los aprender. Admitem que todos aprendem de formas distintas e em seu tempo, mas também confessa que nem sempre os docentes possuem as ferramentas necessárias para os trabalhos com tais estudantes.

Essas representações parecem permanecer há pelo menos 20 anos no cenário educacional. Atualmente, os professores reconhecem a diversidade, mas isso não é suficiente para terem o compromisso e as condições de todos os alunos se desenvolverem.

Oliveira (2023) chama a atenção, ao perceber, em suas análises, que, nas narrativas, está muito presente o sentido de igualdade, de que todos os alunos são iguais. Todavia, mesmo fazendo discursos de igualdade, o diagnóstico segue sendo uma demanda para ser possível justificar o comportamento deles e suas (não) aprendizagens.

Na esteira das autoras anteriormente referidas, compreendo que a inclusão escolar dos sujeitos com deficiência segue como um ideal necessário, mas bastante distante no Brasil, principalmente depois da pandemia. Este período escancarou as condições precárias da escola para a realização de seu trabalho, assim como os elementos culturais que dificultam a convivência com o outro, afastando-se de um ideal posto de normalidade.

Lopes (2019, p. 25) aponta que “os efeitos das políticas de inclusão estão marcando ainda mais as comunidades específicas e já discriminadas do que provendo acessos universais”. Ainda, conforme a autora,

[...] nesses quase 20 anos de políticas de inclusão, temos assistido à mudança dos números e das estatísticas de acesso à escola. No entanto, quando adentramos o cotidiano das práticas, muitas das escolas seguem sendo fortemente marcadas pela in/exclusão, ou seja, marcadas por formas relacionais de discriminação negativa, descrença e menosprezo pelo outro (Lopes, 2019, p. 25).

Anterior à pandemia, a autora já refletia sobre as formas relacionais de produzir a exclusão por dentro do gradiente da inclusão, que haviam se intensificado a partir de 2020 e talvez não estejam mais tão camufladas. Seguimos acreditando na aprendizagem das pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que fazemos o discurso de que todos podem aprender.

Para Lopes (2019, p. 25),

[...] a exclusão mantém-se ativa na inclusão por meio de mudanças no próprio sistema pedagógico e de avaliação, por exemplo, ao supervalorizar a aprendizagem dos indivíduos em comparação consigo mesmos, mais do que as respostas individuais e de grupos aos processos coletivos de ensino.

Compartilhando das reflexões de Lopes (2019), compreendo que, ao perdermos os princípios de aprendizagem, acabamos não exigindo dos sujeitos que se desafiem. Tampouco deixamos explícito o papel da escola e do professor nos processos de inclusão. Daí uma razão para buscar com os docentes do AEE — após a pandemia, aceleraram o ensino para recuperarem o tempo perdido — algumas compreensões sobre o que vivenciam nas escolas em relação à aprendizagem.

O atendimento ao aluno com deficiência está inscrito nessa racionalidade neoliberal e requer que se compreenda a inclusão escolar inserida na ordem do discurso educacional e pedagógico. A partir desta compreensão, avanço para a próxima seção, em que apresento a temática do AEE e a aprendizagem no contexto da pandemia, relatando os desdobramentos deste serviço de inclusão escolar, que era ofertado de forma presencial e necessitou de transformações e mudanças emergentes.

#### 4 A PANDEMIA, AS DESIGUALDADES E A IN/EXCLUSÃO

Início este capítulo problematizando algumas percepções sobre os trabalhos supramencionados sobre aprendizagem e AEE, nos quais o contexto referido foi a pandemia e, por conta disso, os cenários, diferentemente de qualquer estrutura normal de ensino, foram as aulas on-line e o ensino remoto. Grande parte das pesquisas analisadas evidenciaram carências nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, que se somam às condições digitais para a realização das aulas e atividades demandadas pela escola.

Estudantes e professores nem sempre conseguiram trabalhar de forma interativa e simultânea, pois, na maioria das vezes, não contavam com condições mínimas necessárias para isso. A começar, raramente possuíam conexão e computadores em condições para realizar uma boa aula. Considerando o cenário de precariedade no ensino, — que já vinha sendo alvo de críticas e reivindicações de melhorias por parte dos docentes — a pandemia só agravou o quadro, precarizando ainda mais e de forma acelerada as condições com que se faz a formação, principalmente na educação básica pública no Brasil.

Conforme dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira - 2021*, metade dos estudantes entre 15 e 17 anos, matriculada na rede pública de ensino, não possuía equipamentos ou acesso à internet para acompanhar as aulas remotas durante a pandemia (IBGE, 2021).

Segundo o IBGE<sup>4</sup>, até 2021, 7,28 milhões de famílias ainda estavam sem conexão com a internet em suas residências, o que afetou 28 milhões de brasileiros acima de 10 anos. Destes, 3,6 milhões eram estudantes. Além disso, o estudo revelou que 244 mil crianças entre seis e 14 anos estavam fora do sistema educacional em 2021.

No caso dos trabalhadores que conseguiram permanecer empregados durante a pandemia, a impossibilidade de deixarem os filhos na escola gerou o dilema do cuidado de como ficariam em casa sem a supervisão de um adulto. Em relação às famílias mais pobres, que já não tinham emprego, o dilema se tornou ainda pior, pois

---

<sup>4</sup> Disponível em: [ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html](https://ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html). Acesso em: 19 ago. 2024.

a questão era como garantir a alimentação dos filhos, que antes era mantida por meio da merenda escolar.

Segundo dados da UNICEF (2021b), a insegurança alimentar ficou bastante evidente na parcela mais vulnerável da sociedade, como um dos principais impactos da pandemia, em que 17% da população de até 18 anos deixou de comer por não ter dinheiro para comprar comida.

Estes dados demonstram a importância da alimentação disponibilizada pela escola que, muitas vezes, garante que os alunos tenham o mínimo de acesso a refeições de qualidade e em quantidade adequada. Neste sentido, é possível perceber a função social da escola, a de manter as condições mínimas de vida de seus estudantes. A pandemia escancarou as desigualdades que já eram conhecidas e foram potencializadas.

Na perspectiva das desigualdades expostas no período pandêmico, vimos lacunas surgirem entre o ensino ofertado e a precarização da educação pública no Brasil. Conforme Dubet (2004), as desigualdades sociais são reproduzidas e exacerbadas no sistema educacional, e essa realidade tornou-se ainda mais evidente durante a crise sanitária da covid-19.

Os resultados da precarização da educação foram percebidos devido à falta de preparação adequada dos professores às novas práticas e tecnologias, à inexistência de materiais básicos aos estudantes, ao uso de plataformas digitais contingenciadas, à limitação de recursos tecnológicos para acompanhar as aulas, ao aumento vertiginoso da evasão escolar e às dificuldades em dar continuidade ao conteúdo pedagógico. Questões anteriormente elucidadas pelas pesquisas de Ribeiro (2021), Facco (2022), Pestana (2022) e Mendonça (2022).

A situação foi agravada pelas condições domésticas dos alunos durante a pandemia, pois muitos enfrentaram o isolamento social em residências pequenas, com poucos cômodos, que não ofereciam as condições mínimas para a concentração e o aprendizado. Esta dinâmica reflete as transformações sociais que afetam a escola e alteram não somente como se aprende, mas também nos faz refletir se é possível aprender em meio a tantos desafios.

As novas roupagens da exclusão, além de mudarem as representações que a escola mantinha junto aos estudantes, também contribuiu para o aumento das lacunas que distanciam estes sujeitos de melhores condições de aprendizagem e oportunidades. Para Dubet (2003, p. 48), “a exclusão não é somente um fenômeno

sistêmico 'objetivo', é também uma experiência subjetiva da exclusão vivida potencialmente como uma destruição de si, já que cada um é responsável por sua própria educação, por sua própria aventura”.

A situação das pessoas com deficiência na escola foi severamente prejudicada durante e após a pandemia, em que a desvantagem foi maior na perspectiva de que estes alunos necessitavam do AEE para acompanhar as atividades e, muitas vezes, ficaram sem acesso ou com acesso limitado dificultando este auxílio. Isso não só comprometeu o desenvolvimento de habilidades fundamentais como atenção, escrita, memória e linguagem, além de restringir a convivência com a diversidade humana, essencial para a inclusão social e emocional.

Embora haja exceções, em que alguns estudantes puderam contar com o auxílio da família ou de professores particulares, esta não foi a realidade da maioria nas escolas públicas onde a exclusão e a desigualdade aumentaram. Conforme Dubet (2003, p. 49),

o problema da exclusão nos ensina que as relações da escola e da sociedade se transformaram e que a escola perdeu sua “inocência”. Ela própria é o agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar.

As desigualdades, diante de tantas dificuldades vividas na pandemia, acentuaram-se aceleradamente. Segundo a Unesco<sup>5</sup>, o fechamento das escolas afetou, no mínimo, um bilhão e meio de estudantes em todo o mundo. Inclusive as respostas ao ensino a distância, em sua generalidade, não conseguiram evitar a descontinuidade e perturbação causada aos alunos, sobretudo, os já marginalizados, desfavorecidos ou “invisíveis” nos sistemas educativos.

Quando os estudantes começaram a retornar às escolas, em 2021, o cenário foi de retrocesso em todos os sentidos: cognitivos, motores, de linguagem, social etc. Enzweiler (2022) aponta que, nos anos 2000, no Brasil, era possível observar um equilíbrio estável entre as práticas de inclusão e exclusão. Talvez, depois da pandemia, o equilíbrio evidenciado pela autora tenha sido comprometido.

As discriminações negativas sobre as pessoas com deficiência e neurodiversas parecem ter aumentado, os professores falam sobre não estarem preparados e também de não terem condições de assumirem alunos com deficiência em suas

---

<sup>5</sup> Disponível em: [unesco.org/pt/covid-19/education-response](https://unesco.org/pt/covid-19/education-response). Acesso em: 11 jun. 2024.



turmas. Oliveira (2023) já nos mostrava o quanto a afirmação “não estou preparado” tem se misturado à afirmação “todos podem aprender”.

A ambiguidade dos sentidos pode indicar a fragilidade das práticas inclusivas que tínhamos antes da pandemia. Afinal, não parece haver firmeza sobre a posição do professor acerca da crença e da viabilidade da inclusão.

As famílias, durante o período de afastamento social, foram as que mais sentiram o retrocesso de seus filhos, pois, para terem aula, precisavam dividir o celular com mais irmãos ou com os próprios pais. Sem dúvidas, as condições de acesso aos conteúdos e continuidade das práticas escolares dos estudantes com deficiência foram extremamente prejudicadas nos últimos anos, principalmente durante a pandemia. Porém, apesar de controlada no final de 2021, até o momento, parecem ser poucas as ações voltadas aos alunos com deficiência visando à aceleração de suas aprendizagens.

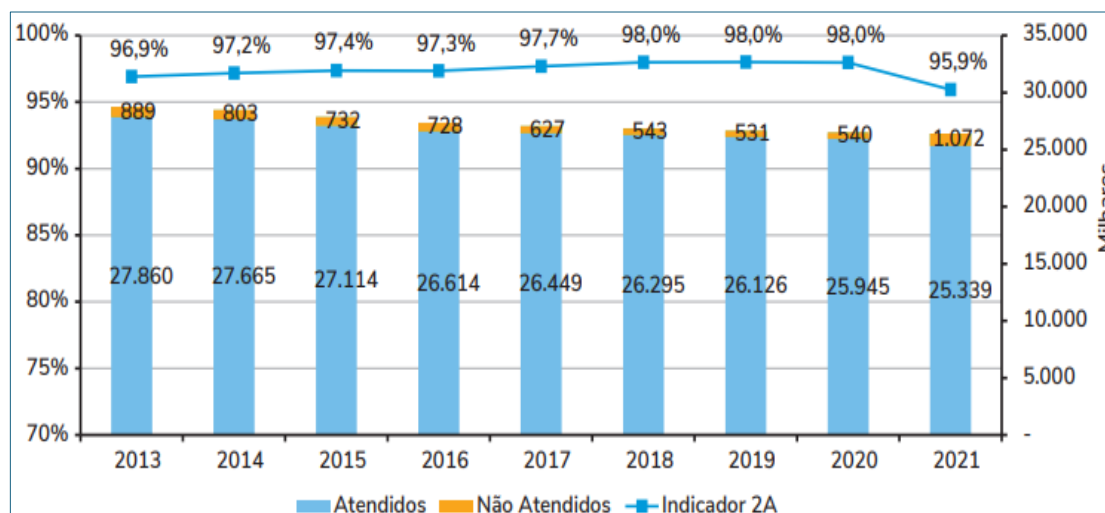
As desigualdades seguem acumuladas nas experiências dos sujeitos e a escola parece estar fadada a iniciar novamente campanhas de inclusão. Considerando este cenário, neste capítulo, procuro apresentar discussões sobre a desigualdade latente durante e após o período pandêmico e a in/exclusão presente neste contexto.

O Brasil é um país marcado por profundas desigualdades de oportunidades e de acesso aos direitos fundamentais. A pandemia, por sua vez, intensificou este quadro. A educação, que antes emergia como importante vetor de redução das desigualdades à medida que se opunha ao processo de exclusão, na pandemia, mostrou fragilidades e fortaleceu as mazelas já existentes na escola.

As consequências da pandemia podem ser observadas no *Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2022*. A meta 2 consiste em universalizar o ensino fundamental de nove anos à população de seis a 14 anos, garantindo que, pelo menos 95%, conclua esta etapa na idade recomendada (BRASIL, 2022b).

No Gráfico 2, podemos observar as desigualdades iminentes, decorrentes da pandemia, onde “o Brasil retrocedeu na cobertura educacional da população de 6 a 14 anos de idade de 98%, em 2020, para 95,9%, em 2021, reflexo da crise escolar causada pela pandemia de covid-19” (Brasil, 2022b, p. 64).

Gráfico 2 - Estudantes de seis a 14 anos que frequentam ou já concluíram o ensino fundamental de nove anos



Fonte: Brasil (2022b, p. 64).

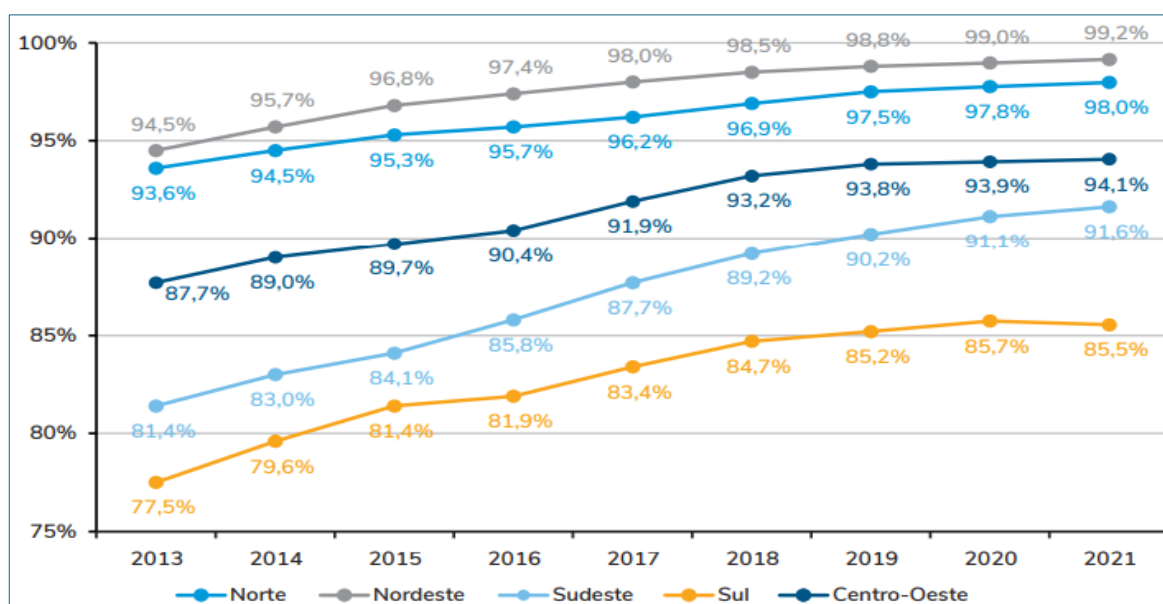
Após o retorno à escola no pós-pandemia, houve uma grande ruptura no processo de frequência da escolaridade de nove anos — correspondente ao ensino fundamental —, intimamente ligada à alfabetização e à base educacional que servirá para os próximos passos da vida escolar dos alunos. Grande parte dos percentuais do Gráfico 2 estão ligados à desigualdade, pois quando os menos favorecidos percebem-se fragilizados pelas consequências da pandemia, muitos não retornam à escola e precisam resolver outras demandas derivadas da falta e perdas.

Em 2021, o percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentava ou já havia concluído o ensino fundamental atingiu 95,9%, representando um retrocesso de dez anos no indicador de cobertura, visto que, em 2011, este foi estimado em 96,1%. Tal retrocesso coloca o indicador de cobertura em um patamar inferior à linha de base do PNE de 2013, quando o índice estimado foi de 96,9%. Em números absolutos, o quantitativo de crianças e jovens de 6 a 14 anos fora da escola sem o ensino fundamental concluído alcança, em 2021, a marca de pouco mais de um milhão, um patamar próximo ao estimado para o ano de 2011 (Brasil, 2022b, p. 79).

Em relação ao aluno com deficiência, a meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) intenciona universalizar, à população de quatro a 17 anos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia do sistema educacional inclusivo — com salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados

(Brasil, 2022b). Apesar da pandemia, não houve impactos significativos nas matrículas de alunos com deficiência em classes comuns, embora a região sul possua o menor percentual — 85,5% das matrículas do público-alvo em classes comuns —, estabelecendo uma amplitude de 13,7 pontos percentuais entre as regiões brasileiras (Brasil, 2022b), conforme explicitado no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns de ensino



Fonte: Brasil (2022b, p. 117).

Mesmo com a manutenção de matrículas em nível nacional para os estudantes com deficiência em classes comuns, entre 2013 e 2021, houve uma redução de 3,5% dos que recebem o AEE na rede pública de ensino. Com a pandemia, o número caiu 3,9%. Isso demonstra que muitos alunos estiveram sem o AEE nesse período, acentuando, ainda mais, as desigualdades e os desafios causados pela pandemia.

“Em 2021, 44% das matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação em classes comuns estavam sem atendimento educacional especializado” (Brasil, 2022b, p. 132). Esses indicadores contrariam os ideais de uma educação inclusiva e parecem apontar a efetivação do processo contrário à inclusão no interior do próprio sistema educacional.

Olhar para a inclusão escolar após um período tão complicado como o da pandemia é um desafio, pois a escola e os alunos mudaram. Segundo Fröhlich (2018, p. 23), “não é possível negar a condição real da inclusão no sistema educacional

brasileiro, mais do que uma realidade, a inclusão é uma necessidade, um imperativo do nosso tempo, da nossa sociedade”.

Como o Gráfico 3 mostrou, houve um movimento estável no número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas. Com isso, temos a impressão de que mesmo com a pandemia, a inclusão se manteve sem consideráveis danos neste jogo de poder.

Desta forma, ficamos desencorajados a questionar a inclusão ou sua efetividade, e os números mostram-se como uma engenhosa estratégia de produção de discursos sobre uma inclusão que vem se consolidando, mas também apresentam mazelas deixadas na gestão de atendimentos aos alunos com deficiência sinalizando as desigualdades acentuadas pela pandemia.

O simples ingresso do estudante com deficiência na escola não garante que a inclusão ocorra e muito menos que haja justiça escolar, pois as desigualdades sociais também devem ser consideradas neste processo, como pontua Dubet (2004). O momento crítico que a pandemia nos fez enfrentar serviu como um tipo de alerta para algo que acontecia há muito tempo, quem encara as maiores dificuldades são os mais pobres.

Durante a pandemia, observamos que muitas famílias enfrentaram uma das maiores dificuldades do ensino remoto, o fato de seus filhos permanecerem em casa e não receberem a merenda escolar. Para muitos estudantes, isso representou a ausência da única/mais completa refeição do dia.

A exclusão e a desigualdade manifestam-se de diversas formas, narrando as dificuldades que vão além da escola e, por vezes, determinam o futuro dos estudantes. Enzweiler (2022, p. 73) corrobora esta perspectiva ao afirmar que “pelo excesso de desigualdades que antecedem a vida escolar e que as acompanham e se reposicionam durante as trajetórias, as possibilidades de uma otimização pessoal acontecer tornam-se quase irrealizáveis”.

Um dos maiores investimentos contemporâneos reside na implementação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar, evidenciando um interesse em uma agenda em que todos devem estar incluídos. Para Lopes e Fabris (2016), a inclusão funciona como uma estratégia para operacionalizar o pressuposto de educação para todos. As autoras destacam que “de uma forma crescente, a inclusão tem sido potencializada, visando, entre outras conquistas, minimizar os prejuízos e as inúmeras

exclusões geradas pelas práticas que exploraram e discriminaram segmentos da população ao longo da história” (Lopes; Fabris, 2016, p. 21).

Menezes (2011, p. 136) compreende que “as possibilidades de inclusão ampliam-se, assim como se ampliam os processos excludentes, afinal, todos nós estamos suscetíveis a práticas de inclusão e exclusão a qualquer momento”. Esta condição é denominada in/exclusão, pois, conforme Lopes, Lockmann, Hattge e Klaus (2010, p. 6), a intenção é “atender a provisoriedade determinada pelas relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado”.

A alternativa da educação remota, empregada por quase todos os países do mundo, como forma de viabilizar a continuidade dos conteúdos escolares, mostrou-se elitista e acessível a poucos, pelo menos no Brasil. Além de não conseguir substituir as funções da escola, este modelo de ensino só pôde ser acessado por famílias que dispunham de recursos financeiros e formação suficiente para levarem adiante o projeto pedagógico de formação dos próprios filhos.

Neste contexto, existe a intenção de viabilizar o conteúdo, porém, esta iniciativa foi barrada pelo fato de que apenas alguns conseguiam acessá-la. Isso exemplifica o processo de in/exclusão, uma vez que os discursos e as investidas foram idealizados e disponibilizados para todos, mas, na prática, muitos não puderam alcançar devido à falta de infraestrutura ou de auxílio especializado.

Compreendendo este desfecho de in/exclusão pelo qual foi marcado o período pandêmico, é necessário olhar para o retorno dos estudantes à escola como um lugar que acolhe. É preciso, além de abrir as portas, reconhecer as diversas realidades, garantindo que todos possam participar das atividades curriculares, considerando, efetivamente, suas condições individuais, sentimentos e necessidades.

Fröhlich e Lopes (2018, p. 1006) apontam que “podemos verificar a proliferação de práticas escolares que direcionam suas ações aos interesses e necessidades individuais, considerando não apenas a deficiência, mas as capacidades individuais de cada sujeito”. E, por meio deste enfoque inclusivo, a escola poderá, gradualmente, se alinhar aos novos paradigmas educacionais.

Os impactos da pandemia evidenciam a urgência de afastar ideologias excludentes, como a falsa noção de meritocracia, que apenas perpetuam desigualdades, ou uma escola focada em resultados. Para superar os desafios futuros, é essencial repensar não apenas a estrutura física da escola, mas também sua identidade e humanização. Neste sentido, a “inclusão é uma condição necessária

tanto para a diminuição das desigualdades, quanto para a constituição de uma forma de vida mais democrática e participativa na contemporaneidade” (Fröhlich; Lopes, 2018, p. 997).

O discurso da necessidade de práticas inclusivas é pauta antiga no meio educacional, principalmente depois das investidas em políticas educacionais voltadas à pessoa com deficiência, mas nunca foi tão necessário pensar em soluções para as demandas decorrentes da pandemia. Por isso, para garantir o direito à educação é preciso haver garantia de serviços de apoio voltados não apenas à matrícula do aluno, mas à permanência, à aprendizagem e à “normalização dos sujeitos com deficiência na escola comum” (Fröhlich; Lopes, 2018, p. 999).

A ideia de apresentar os números e as estatísticas para pensar a inclusão e seus encaminhamentos em nível nacional impacta a realidade de cada aluno que está imerso nesta trama. Além disso, serve como um convite para pensar a instituição de ensino como um lugar de todos. Contudo, investir na potencialização da inserção dos estudantes, por meio da matrícula, não representa a igualdade de condições destes sujeitos para cursar os níveis de escolarização, uma vez que muitos sequer conseguem terminar o ensino fundamental.

Esta realidade ocorre por diversos motivos, como a dificuldade de permanência e de desempenho dos alunos com deficiência. Embora haja a adaptação curricular, o resultado é o mesmo. E com a repercussão das desigualdades na educação básica, aumenta o acesso à educação, mas isso não reflete em igualdade de condições.

Segundo Enzweiler (2022), a inclusão de todos não é possível somente por meio da garantia de acesso à educação básica, assim como não representa uma diminuição das desigualdades escolares. “Pelo contrário, há uma tendência de manutenção e aumento destas pela ação de um equilíbrio instável” (Enzweiler, 2022, p. 194).

Nesta perspectiva, o aumento do número de matrículas na educação básica, conforme o Gráfico 3, está atrelado a uma disparidade de oportunidades de permanência e acesso à educação, principalmente durante o período da pandemia. Isso evidenciou um cenário de in/exclusão, onde todos estão incluídos na escola, pois sua vaga está garantida, mas sem que haja igualdades de condições para que todos aprendam e se mantenham no jogo, gerando a exclusão dos sujeitos devido à desigualdade.

Ao utilizar o conceito de “equilíbrio instável”, Enzweiler (2022) auxilia na compreensão do movimento de in/exclusão. “Longe de atingir uma condição de igualdade, as desigualdades se distanciam, ora mais, ora menos do que poderia ser considerado um marco de equilíbrio, metaforicamente compreendida como condição de igualdade” (Enzweiler, 2022, p. 191).

Ao mesmo tempo que há um equilíbrio entre inclusão e exclusão, pois eles coexistem, também existe a instabilidade, pois nem sempre estar incluído em um contexto escolar é sinal de inclusão. Muitas vezes, o sujeito está na escola, mas não consegue garantir que seus direitos sejam respeitados, gerando sua exclusão. Considerando esta concepção, entendo que a in/exclusão é mantida pelo equilíbrio instável, pois é isso que permite que coisas se mantenham sob controle.

Na escola dita inclusiva, quem auxilia neste equilíbrio é o AEE, uma vez que funciona com um dos espaços de ação interventiva, ajudando no controle e na manutenção dos estudantes. Caso não existisse um atendimento prestado ao aluno com deficiência, provavelmente ele não conseguiria manter-se na escola. Por meio das políticas públicas de inclusão escolar, é garantida a sua permanência.

Uma das principais investidas destas políticas foi a Declaração de Salamanca, originária da conferência que ocorreu em 1994, responsável por delinear a estruturação da educação inclusiva e orientar o princípio de incluir todos os alunos com deficiência, objetivando uma proposta pedagógica voltava a este público (Brasil, 1994). A partir desta política, convenções subsequentes reiteraram o direito à educação das pessoas com deficiência, impulsionando a integração e, posteriormente, a implantação da educação especial na perspectiva de uma escola inclusiva para todos.

Lopes e Fabris (2016, p. 110) afirmam:

[...] é importante ter presente que as políticas vão apresentar regras e normativas para que todos sejam incluídos. A inclusão como um imperativo de Estado, mais do que se apresentar como algo que se impõe a todos, necessita contar com normativas para fazer valer e legislar sobre as práticas.

No Brasil, nas últimas décadas, observamos esforços para firmar e estabelecer as condições necessárias para a educação especial, ratificada como uma modalidade do campo da Educação, não como um sistema paralelo ao regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, por meio de seu artigo 59, parágrafo 1, corrobora os ideais de currículo presentes na Declaração de Salamanca, como o

compromisso com os alunos com deficiência, de que os sistemas de ensino assegurem “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, p. 27).

Estes investimentos em políticas públicas e movimentos pró-inclusão reiteram o interesse do Estado em manter todos na escola, pois, com o AEE, é possível estar no controle destes sujeitos, organizando estratégias e condicionando-os a uma ideia de inclusão, formando um deslocamento nas formas de entendimento e atuação dos professores da sala de recursos multifuncionais.

Nas palavras de Fröhlich (2018, p. 25):

penso ser de extrema produtividade discutir o que tais políticas vêm determinando como forma de atendimento educacional, ao longo das décadas, para que hoje percebamos todo um mecanismo que coloca em funcionamento a possibilidade e a necessidade de tais sujeitos estarem e permanecerem na escola comum.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (Brasil, 2008, p. 16).

Estas e outras políticas e diretrizes foram criadas a partir de uma perspectiva de escola inclusiva, visando a contribuição para a promoção da inclusão “como uma prática obrigatória (não mais preferencial) e não-negociável” (Menezes, 2011, p. 11). Neste sentido, a inclusão segue um fluxo de normatização padronizado no enfoque de “normalizar a conduta de coletivos expressa em índices e, assim, regular os riscos fazendo prevalecer uma lógica de segurança” (Morgenstern, 2016, p. 83).

Estes investimentos, por meio das políticas públicas nacionais e/ou de iniciativas para a efetivação do atendimento ao sujeito com deficiência na escola, “isoladamente ou em rede, serão ativadas com o propósito de garantir a inclusão



contínua de cada sujeito sob a esfera de atuação do Estado no mercado” (Lopes; Lockmann; Hattge, 2013, p. 49).

Neste contexto, vemos o AEE como um potencial disseminador deste equilíbrio instável, onde existem os investimentos e a garantia de acesso aos alunos com deficiência, podendo assegurar que todos farão parte deste jogo do Estado, mas contando também com a instabilidade que paira sobre os processos de inclusão e exclusão que ocorrem na escola. Ao mesmo tempo em que o AEE colabora com o controle dos sujeitos, pois permite o seu acesso e permanência na escola, também mostra ser essencial para tensionar as desigualdades e não simplesmente aceitá-las.

## 5 CONTORNOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, pretendo elucidar a metodologia utilizada, esclarecendo os passos que percorri para a obtenção dos dados deste estudo e para a realização das análises a partir destas informações. Percebo esta pesquisa como uma rede de informações que, gradualmente, tomou forma e significado ao longo do processo. Este movimento foi permeado por encontros e desencontros, com certezas que se tornaram mais frágeis à medida que avançava, gerando uma inquietação característica do trabalho do pesquisador.

Como integrante do GEPI, tive a possibilidade de seguir desdobrando a pesquisa “Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência no pós-pandemia da covid-19”, coordenada por minha orientadora, a professora doutora Maura Corcini Lopes, desde 2023, e submetida ao CEP da Unisinos. Ao receber a autorização para que a pesquisa pudesse ser realizada no município, iniciei o desenvolvimento do meu estudo de campo.

A pesquisa de Lopes (2023) prevê a produção de narrativas abertas de professores que trabalham em escolas e podem contar suas experiências pedagógicas. O recorte que me propus a fazer, corresponde aos docentes que atuam no AEE, no pós-pandemia. No GEPI, ninguém havia pesquisado sobre o que se passa na relação pedagógica inclusiva no pós-pandemia, tampouco no recorte do AEE, por isso, defini este espaço como objeto de trabalho.

Aspirando recuperar meus interesses investigativos, apresento, no Quadro 2, uma síntese do que propus neste estudo. Para isso, segui a metodologia de pesquisa de produção de narrativa aberta dada pelo GEPI, mais especificamente, inspirada na dissertação de Oliveira (2023).

Quadro 2 - Espinha dorsal da pesquisa

PASSO A PASSO DA PESQUISA	
PROBLEMA DE PESQUISA	Como é percebida a aprendizagem dos alunos com deficiência pelas professoras do AEE, após a pandemia?
OBJETIVO GERAL	Analisar as reverberações da aprendizagem dos alunos com deficiência, no AEE, após a pandemia, narradas por professoras que atuam nas salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de ensino fundamental da cidade de São Leopoldo/RS.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvir os relatos das professoras do AEE sobre como compreendem o período da pandemia para os alunos com deficiência;</li> <li>• reconhecer quais os principais desafios para as professoras do AEE em relação aos alunos com deficiência no pós-pandemia; refletir sobre o que se repete e se distingue nas práticas das professoras do AEE, acerca dos sujeitos com deficiência no período anterior e após a pandemia.</li> </ul>
MATERIAL PARA ANÁLISE	Narrativas abertas de nove professoras atuantes no AEE, em escolas municipais de ensino fundamental da cidade de São Leopoldo/RS.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O contexto de investigação ocorreu em escolas municipais de ensino fundamental da cidade de São Leopoldo/RS. Como apontei anteriormente, resido no município supracitado e, além do fácil acesso às escolas, conheço os caminhos para o encaminhamento da pesquisa e entendo que posso contribuir com a inclusão escolar nesses espaços.

Neste capítulo, descreverei o percurso que trilhei para o desenvolvimento desta pesquisa. Após garimpar inúmeros estudos sobre o tema da inclusão escolar no pós-pandemia, de circunscrevê-lo entre as discussões que o compõem, precisei definir o problema de pesquisa e meus objetivos.

Dei-me conta que, para buscar respostas à questão de pesquisa, precisava seguir produzindo narrativas docentes. Foi aí que defini a educação básica, mais especificamente, o ensino fundamental, como recorte investigativo. Decidi, ainda, que gostaria de ouvir professores que possuíam experiências no AEE e que trabalhassem com os alunos com deficiência.

A partir das definições enumeradas, dirigi-me à SMED para pedir autorização para a produção de dados junto aos professores. Após o aceite do secretário de educação, fui encaminhada ao NAPPI (Núcleo de Apoio e Pesquisa ao Processo de Inclusão).

Em conversa com a coordenadora, ela contou brevemente sobre o trabalho desenvolvido e sugeriu algumas escolas para realizar a coleta de dados. Vinculado à

SMED, o NAPPI é o responsável pela efetivação da política de educação inclusiva nas escolas municipais de ensino fundamental da cidade de São Leopoldo/RS.

Composto por uma equipe multidisciplinar, conta com psicólogas, psicopedagogas, fisioterapeutas, psicomotricistas e terapeutas de família. Além destes profissionais, 300 estagiários de inclusão trabalham diretamente com os alunos, na sala de aula regular; 58 professores do AEE atuam nas salas de recursos multifuncionais, desde os níveis de educação infantil aos nonos anos do ensino fundamental; e, 961 alunos recebem atendimento.

O NAPPI fornece assessoria e formações a todos os professoras do AEE que estão vinculados às escolas públicas do município, assim como para os estagiários que trabalham diretamente com os alunos com deficiência. Possui atribuições bem específicas, como: assessorar as instituições de ensino para a educação inclusiva; pesquisar estudos científicos sobre esta temática; coordenar a implantação e o funcionamento das salas de recursos multifuncionais; orientar o corpo docente quanto às práticas pedagógicas, aos processos avaliativos e às concepções metodológicas; ofertar formações aos professores, voltadas à educação inclusiva; realizar o atendimento terapêutico/pedagógico dos estudantes com deficiência e de suas famílias, objetivando a construção de escolas inclusivas.

Os profissionais que trabalham no NAPPI realizam as entrevistas com os estudantes e seus familiares. Neste momento, são obtidos dados referentes ao diagnóstico, acompanhamento médico e psicológico, entre outros realizados pelo aluno, exames e investigações, histórico escolar, composição e dinâmica familiar, rotina e demais informações pertinentes. Também é realizada a avaliação das necessidades de adequação ao contexto escolar, como o tempo de permanência na escola, o número de estudantes por turma, se haverá necessidade de adaptação curricular e de acompanhamento por algum auxiliar de inclusão, turma e turno em que se efetivará a matrícula, atendimento na sala de recursos multifuncionais por um professor do AEE, e tudo o que ainda julgar necessário.

Em seguida, são realizadas as combinações com a família e com a escola e inicia-se o acolhimento escolar. A avaliação inicial permanece sendo realizada por meio das visitas da assessoria do NAPPI, efetuadas em cada escola. Se necessário, também são realizadas interconsultas com outros profissionais que atendem no NAPPI e/ou instituições envolvidas com os estudantes e suas famílias.

Meu contato com o NAPPI ocorreu devido à escolha de meus sujeitos da pesquisa serem professores que atuassem no AEE, em escolas municipais de ensino fundamental da cidade de São Leopoldo/RS. O recorte por série/ano foi justificado pelo meu interesse em estudar o mais próximo da realidade em que atuo como pedagoga. As primeiras narrativas produzidas, inspiradas em Andrade (2012) e Oliveira (2023), permitiram determinar o número de professores que seriam entrevistados.

Após orientação da coordenadora do NAPPI, aguardei que entrasse em contato com as escolas para então agendar minhas entrevistas com os professores do AEE. Conforme ela foi sinalizando a minha entrada, imediatamente, ligava para as escolas e apresentava um pouco da minha pesquisa.

Em algumas, foi mais fácil de organizar uma agenda para conversar com os professores, em outras, demorou um pouco mais, pois o dia de planejamento era somente nas quartas-feiras, ou seja, possuía somente um dia por semana para coletar os dados de cada docente, em cada escola.

Precisei ir mais de uma vez em algumas escolas, pois eram de dois a três professores do AEE atuando e dividindo os turnos e a carga horária em uma mesma instituição. Nas escolas que havia somente um professor do AEE, tornava-se mais rápida a coleta de dados. Em cada narrativa realizada, sentia parte da pesquisa que realizava, feliz e confiante de que estava no caminho certo, pois este processo é exatamente como Andrade (2012, p. 174) elucida, “as narrativas não constituem o passado em si, mas sim aquilo que os/as informantes continuamente (re)constroem desse passado, como sujeitos dos discursos que lhe permitem significar suas trajetórias escolares de determinados modos”.

Realizei entrevistas abertas com nove professoras que atuavam no AEE. Antes de iniciar a coleta das narrativas abertas, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>6</sup> para as docentes autorizarem sua participação em minha pesquisa. Além disso, expliquei brevemente os objetivos deste estudo, enfatizando o tema da aprendizagem dos alunos com deficiência que frequentaram o AEE no pós-pandemia, mas sem muitos detalhes para não induzir nenhuma resposta às participantes.

No segundo momento, pontuei que a proposta era de uma conversa tranquila, que poderiam ficar à vontade para me contarem o que considerassem relevante.

---

<sup>6</sup> Disponível no Apêndice A.

Antes de iniciarmos, comentei que faria o preenchimento de um pequeno cabeçalho com algumas informações sobre cada uma das profissionais do AEE.

No Quadro 3, apresento as informações individuais coletadas sobre cada professora entrevistada, como: idade, tempo na função, experiências e formação. Entendo que esta apresentação é importante para que o leitor inteire-se do contexto de cada uma das participantes como forma de se apropriar das percepções deixadas por elas nas análises apresentadas no capítulo 6.

Quadro 3 - Informações sobre as professoras entrevistadas

IDADE	TEMPO NA FUNÇÃO	EXPERIÊNCIAS	FORMAÇÃO
60 anos	2 anos	Direção, sala regular e AEE	Especializações: - Literatura Infantil; - Educação Especial
54 anos	8 anos	Sala regular e AEE	Especialização: - Educação Especial
50 anos	15 anos	AEE	Especializações: - Neuropsicopedagogia; - Psicopedagogia
50 anos	15 anos	AEE	Especializações: - Atendimento Educacional Especializado; - Psicopedagogia
48 anos	9 anos	Sala regular e AEE	Especializações: - Educação Especial; - Gestão Escolar; - Mídias na Educação
47 anos	8 anos	Sala regular, direção e AEE	Especializações: - Atendimento Educacional Especializado; - Psicopedagogia
44 anos	10 anos	Sala regular e AEE	Especializações: - Atendimento Educacional Especializado; - Neuropsicopedagogia
43 anos	10 anos	Sala regular e AEE	Especializações: - Educação Especial; - Neuropsicopedagogia; - Psicopedagogia
39 anos	2 anos	Sala regular e AEE	Especialização: - Atendimento Educacional Especializado

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após o momento da coleta de informações e preenchimento do cabeçalho, pedi a autorização para que as narrativas abertas fossem gravadas para posterior transcrição e análise. Conforme as professoras autorizavam os procedimentos, dava continuidade ao trabalho.

Iniciava a conversa solicitando que elas discorressem sobre o que quisessem contar sobre suas vivências e percepções acerca dos alunos com deficiência, no AEE, no pós-pandemia. Tomei o cuidado de interferir o mínimo possível e realizei uma escuta atenta de todas as palavras ditas. Conforme Andrade (2012, p. 175), “utilizar as palavras para nomear o que sentimos, nossas experiências, o que fazemos, pensamos, como vivemos, até o que sentimos, não é palavratório”.

Neste percurso, procurei extrair das narrativas de cada professora o que havia de mais genuíno, as suas significações e inquietudes sobre o que vivenciavam. Gravei todas as entrevistas abertas por meio de um aplicativo de gravação do celular e transcrevi uma a uma, buscando ouvir muitas vezes a mesma gravação e esmiuçar as palavras e pensamentos, procurando captar as informações necessárias para responder à minha pergunta de pesquisa, assim como alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa.

Pelos menos quatro professoras se emocionaram durante suas narrativas, ao abordarem as situações vivenciadas por elas durante a pandemia. Contudo, notei que lhes tocava ao relatarem as situações de vulnerabilidade social que seus alunos se encontravam durante o período de afastamento social e, igualmente, quando descreviam as lacunas e dificuldades encontradas nestes sujeitos no retorno à escola, após o período pandêmico.

Havia também as professoras que se emocionaram quando falaram da aprendizagem dos alunos, pois elas afirmavam que o AEE é um lugar especial, visto que lá os estudantes não aprendem como as pessoas imaginam, muitos nem estão alfabetizados. Contudo, elas conseguem ver todos os seus avanços, os quais não são contabilizados em notas, mas são de extrema importância para quem sabe de onde eles vieram. Para as professoras, são os detalhes que fazem a diferença no AEE.

Esta experiência, de ouvir as narrativas destas docentes, foi de muita sensibilidade, uma das mais lindas que presenciei, seja como pesquisadora, seja como colega de profissão. Alegro-me muito ver gente com brilho nos olhos quando fala do que faz, gente que acredita que o belo está nas pequenas coisas, que os mínimos avanços importam e que são grandes aos olhos de quem sabe ver.

Narrativas não são somente uma metodologia de pesquisa que optamos para coletar dados, mas permitem que as pessoas demonstrem seus sentimentos, que transbordem em suas reflexões acerca de si e do outro. Sem as narrativas, este

trabalho não ganharia vida e expressão. As narrativas funcionaram como uma costura que foi tecendo o desenvolvimento desta pesquisa.

Como havia destacado, a metodologia empregada foi inspirada na pesquisa de Oliveira (2023), uma vez que segue de forma semelhante os passos metodológicos que a autora utilizou para conduzir a organização e mensuração de seus dados. Feitas as nove narrativas abertas, o próximo passo foi transcrevê-las, excluindo qualquer evidência que pudesse identificar os sujeitos participantes, decodificando cada uma delas e colocando o número de páginas.

Para preservar as identidades das professoras participantes da pesquisa, nomeei cada uma, utilizando as seguintes letras: P para professora; R para respondente; A, B, C, D, E, F, G, H e I, conforme a ordem das entrevistas abertas foram realizadas. Por fim, coloquei as páginas de meu arquivo para que facilmente os excertos fossem localizados.

Após transcrever as entrevistas abertas, li incansavelmente cada uma delas, procurando por repetições em enunciações, colorindo cada grupo com uma cor diferente, assim como algum excerto que se destacou durante minha leitura. Deste modo, busquei identificar recorrências, enunciações que se diferenciavam e que pudessem indicar pistas para a sequência do trabalho. Após esta etapa, agrupei estes excertos em um quadro para analisá-los.

Separei minhas análises em dois grupos de excertos que se repetiam em todas as narrativas, entendendo que poderiam apresentar as principais reverberações trazidas pelas professoras do AEE. No primeiro quadro de análises, agrupei os excertos que apontavam sobre a aprendizagem e a preocupação das docentes com a apropriação de habilidades como leitura e escrita, características da alfabetização. Neste sentido, busquei compreender como o retorno dos alunos à escola foi percebido pelas professoras do AEE e tensionar este recomeço, observando como este espaço foi acolhendo as demandas dos estudantes, após a pandemia, cruzando estas reverberações com a linguagem da aprendizagem trabalhada por Biesta (2012; 2017; 2018).

No segundo grupo analítico, apresentei excertos que se repetiam e versavam sobre um dos grandes desafios encontrados pelas professoras no retorno dos alunos à escola, as lacunas emocionais e sociais que foram evidenciadas na sala de aula, devido ao comportamento individualista e agressivo dos estudantes, consequência do isolamento social vivido durante a pandemia, vinculado aos problemas de



aprendizagem agravados neste período. Nesta seção, observei diferentes perspectivas sobre esses sujeitos, ora compreendidos pela falta, ora como detentores de potencialidades em um ambiente que exige adaptação.

Neste sentido, busquei tensionar estas reverberações com o conceito de in/exclusão, trabalhado por Lopes e Fabris (2016), para mostrar que não bastam os alunos estarem na escola, mas como as práticas de violência e o olhar para o que falta pode evidenciar a sua exclusão. Além disso, busquei desmontar a relação entre a aprendizagem e os processos sociais e emocionais, demonstrando que são indissociáveis e ninguém aprende em um ambiente que não acolhe.

A seguir, apresento o capítulo analítico, composto por duas seções, onde apresento os quadros de excertos supracitados, mostrando as reverberações e os diferentes olhares para os processos de aprendizagem que acontecem na escola.

## 6 AS APRENDIZAGENS E AS REVERBERAÇÕES NA ESCOLA

Neste capítulo, apresento com mais detalhes o que pude escutar das professoras do AEE sobre a aprendizagem dos alunos pós-pandemia. Para tanto, inicio comentando, de forma genérica, algumas impressões, sensações que as professoras traziam durante suas narrativas e o que vivenciaram durante e no pós-pandemia. Também retomo um pouco mais a compreensão de inclusão e de exclusão que assumo em minhas reflexões para abordar a problemática de pesquisa com a qual trabalho. Em seguida, desdubro as discussões em duas seções onde faço as análises de meu material de pesquisa procurando pelas reverberações escolares.

Entendo que muito do que foi narrado pelas nove docentes do AEE sobre o pós-pandemia permite-me traçar um contexto mais amplo de onde emergem as enunciações que busco problematizar neste capítulo. Acredito que tal contextualização possibilita observar as diferentes formações, escolas e posicionamentos de cada uma das envolvidas na pesquisa.

Em suas narrativas, fazem referência a formações sobre inclusão, bem como entendem a importância do AEE para ocorrer a aprendizagem de seus alunos com deficiência. Algumas delas fazem referência explícita ao estudante com deficiência, afirmando que ele deve ser mais um na escola, que não pode ser discriminado no espaço da sala de aula.

Em meio aos seus relatos, por vezes, aparecem sentimentos contraditórios capazes de pintar o quadro da in/exclusão. No mesmo relato sobre o estudante com deficiência, ora aparece em meio à diversidade dos demais, ora como um problema devido ao tempo que usa para desenvolver as atividades escolares e o retrocesso que apresenta em suas aprendizagens anteriores à pandemia.

De uma maneira geral, as narrativas das professoras são marcadas pela preocupação com seus alunos. Segundo elas, o tempo da pandemia freou e prejudicou muito mais aqueles com deficiência e que já não conseguiam aprender na escola ou que aprendiam em um tempo muito particular em relação aos ditos normais. Em suas formas de ver o acontecimento do distanciamento da escola durante a pandemia, os estudantes regrediram, pois desaprenderam o que sabiam.

Pensando no que escutei das docentes, urge retomar o conceito de in/exclusão, trabalhado pelo GEPI e já referido em capítulos anteriores. Assim, compreendo que os excluídos “[...] são aqueles que integram a sociedade em diferentes níveis de

participação ou gradientes de inclusão” (Lopes; Lockmann; Hattge; Klaus, 2010, p. 3). Tal entendimento abre algumas possibilidades para enxergar o processo de inclusão não mais o enaltecendo como eficaz no sentido do acesso, mas considerando os processos pedagógicos e a dimensão política e social neste debate.

Lopes, Menezes e Gräff (2023) marcam a discussão política ao discutirem o pedagógico e a dimensão escolar da inclusão. As autoras destacam que para o Estado, a inclusão é um direito. Como tal, assumem “que há discriminações e exclusões históricas que precisam ser erradicadas das práticas sociais” (Lopes; Menezes; Gräff, 2023, p. 237).

Retomar esta pauta é uma necessidade da minha pesquisa, pois, nas narrativas produzidas pelas professoras, elas referem-se diretamente ao direito à diversidade. Contudo, não basta falarem dos alunos na escola, das experiências vividas, do ensino e do aprender. É necessário pontuarem a deficiência seguida, às vezes, de afirmações sobre a igualdade na diferença ou minimizando os impactos da presença da deficiência nos espaços escolares. De fato, entendo que a deficiência é uma presença marcante na escola, pois exige competências profissionais específicas, bem como faz com que os envolvidos na experiência da inclusão escolar revejam permanentemente suas verdades e valores.

Diante do exposto, ao observar a escola e relendo as narrativas das professoras da minha pesquisa, assumo o conceito de in/exclusão entendendo junto ao GEPI que não há possibilidade de existir um nível de convivência harmônico e inclusivo nos espaços determinados para que a inclusão ocorra como exercício formativo na escola. Afinal, não há como apagar as tensões humanas das formas de vida em jogo em um mesmo espaço. Uma atitude de inclusão significa que cada um permanentemente deve estar disposto a rever-se, o que não significa necessariamente uma superação das tensões produzidas na cultura.

Assim como Lopes e Fabris (2016, p. 111), assumo a noção de

in/exclusão tanto pensando que não se trata de polos dicotômicos quanto pensando que há potência de mudança cultural quando nos vemos em tensão. [...] para que a inclusão seja assumida como uma verdade para todos, inclusive ultrapassando tipos específicos e já pensados a ser incluídos, é preciso transformá-la em um problema ético, filosófico, político e educacional.

Deste modo, assumo a in/exclusão como uma questão política e ética em que a exclusão não invalida a inclusão e vice-e-versa, mas se constituem em uma revisão infinita de valores e tipos humanos.

Frisado o alinhamento da abordagem que faço sobre a in/exclusão, sigo delineando as experiências que foram divididas comigo. Considero válido destacar uma busca maior por parte das professoras da sala de aula regular às do AEE. É interessante observar que, ao mesmo tempo em que algumas docentes do AEE afirmam a importância da parceria com as professoras da classe regular, também apontam as muitas tentativas que fazem de se desresponsabilizarem pelos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com deficiência. As demandas dos estudantes cresceram muito no pós-pandemia, afinal trazem de casa, fragilidades de todas as ordens que, por vezes, parecem comprometer o compartilhamento entre colegas.

Conforme as professoras do AEE, o trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais, cada vez mais, é realizado de forma individualizada. Tal fato pode comprometer a inclusão, pois na escola, para que ela tenha êxito, a convivência com o outro deve ser mantida como um princípio educativo e inclusivo.

Reconhecer o potencial dos alunos a partir de suas habilidades individuais é fundamental para compreender a diferença não como uma falta, mas como uma oportunidade de desenvolvimento. Porém, na escola, trabalhar individualmente com os estudantes é uma maneira de frisar seu isolamento do grupo. Afinal, eles vão à escola para, entre outras razões, aprender a viver em sociedade, respeitando regras e aprendendo em meio a trocas de experiências e de leituras de mundo. O trabalho individualizado remete tanto a uma abordagem clínica psicopedagógica, quanto a uma abordagem de educação especial. Isto é, não parece remeter a uma concepção de educação, de democratização da escola, de aprendizado com o outro e de regras sociais. Tal fato dificulta o enfrentamento cultural, prejudicando os aprendizados sociais e o isolamento no atendimento dos educandos, reforçando a exclusão e minimizando os embates da inclusão, os quais entendo serem necessários para a mudança de comportamento de uns em relação a outros.

Ao pensar sobre a aprendizagem, Biesta (2018) reflete sobre o ensino e nos faz pensar, na carona de suas discussões, a inclusão. Se incluir depende de relações de convivência, ensinar a reconhecer-se e a diferenciar-se na relação com o outro,

demanda o desenvolvimento intencional de atividades em grupo. Eis um dos princípios da escola e dos processos de inclusão.

Acredito que, no pós-pandemia, se tornou ainda mais importante o retorno aos espaços de convivência, para que regras sociais sejam frisadas e valorizadas. Portanto, na escola, o social é um imperativo, por isso, os processos de ensinar a conviver e a conduzir a aprendizagem, respeitando as diferenças individuais, tornam-se inegociáveis para se pensar o lugar do AEE, bem como a inclusão e as aprendizagens como finalidades pedagógicas.

Embora argumente que a escola tem uma função social que se sobrepõe a qualquer pedagogia que oriente para o individualismo, cada vez mais a linguagem da pedagogia parece ir na direção da medição da aprendizagem, do atendimento e do mérito individuais. Ao afirmar isso, não quero ser lida como alguém que ignora a necessidade de cada sujeito ser educado e conduzido, tendo respeitado suas especificidades. Quero frisar que a atenção que deve ser dada pela escola às necessidades individuais precisa estar em meio ao grupo e às combinações sociais da sala de aula. É em grupo que se educa o estudante, se quisermos reforçar princípios coletivos.

Desta forma, ao trabalhar com a ideia de aprendizagem e suas reverberações na escola por meio das narrativas abertas de nove professoras do AEE, busco não somente explicar a linguagem da aprendizagem e a linguagem da educação, operando com as enunciações apresentadas em minhas análises. Procuro também enxergar o que está presente entre as brechas das práticas e das verdades instituídas sobre os sujeitos.

Buscar pelas ressonâncias exige estar atenta às práticas que reverberam ou impactam a escola em um determinado tempo e espaço. Como já escrevi inúmeras vezes, me interessa ver o período em andamento, do pós-pandemia, para os alunos com deficiência que enfrentaram resistência ao ingressarem na escola ou foram apontados como desafiadores, problemas, resilientes e/ou esforçados.

Estes estudantes são descritos como pessoas que possuem uma temporalidade muito distinta para aprender. Politicamente corretos, os professores do AEE nem sempre assumem ser a deficiência um atravessamento que se impõe às relações vividas na escola, determinando-as. Há uma tarefa que necessita ser cumprida e estes docentes parecem ser, cada vez mais, chamados a executá-la. Enquanto reclamam de tal responsabilização, os docentes da sala comum queixam-

se de seu despreparo e das faltas de condições para que os estudantes com deficiência possam ser trabalhados e aprendam.

Bárcena (2012, p. 25) faz uma reflexão que possibilita pensar a “experiência humana da excepcionalidade, entendida como ‘experiência do frágil e do vulnerável’”. Desta forma, ao compreendermos a complexidade dos processos de escolarização, também podemos pensar na necessidade de as pessoas com deficiência serem submetidas à escola para serem guiadas para um determinado fim. Isso exige delas e dos professores um desprendimento da (a)normalidade, o que é difícil, pois os limites são sensíveis entre o (in)suportável na relação de governo pedagógico do outro, principalmente se carregar consigo a experiência da deficiência e da necessidade de aprender *na* escola.

É sobre o aprender que me ocuparei na próxima seção, atravessando essa reflexão com os dados que produzi a partir dos relatos das nove professoras do AEE. Apresento-os de modo a formar conjuntos enunciativos, por meio de quadros, onde recorto as enunciações que se repetem e, assim, mostro as verdades explicitadas pelas docentes, que orientam o seu fazer pedagógico no AEE.

## 6.1 A LINGUAGEM DA APRENDIZAGEM E AS REVERBERAÇÕES NA ESCOLA

### Quadro 4 - Narrativas selecionadas

PRA (p. 2) - “E quanto ao pedagógico, teve bastante defasagem. Quem estava alfabetizado naquele nível, bem no comecinho da alfabetização, está começando a ler. Eles regrediram em tudo, alunos que já escreviam o nome, que já sabiam as cores, as formas, vieram sem saber nada. Então a gente teve que fazer todo o processo de readaptação, de revisão com eles. E, aos pouquinhos, a gente vai indo atrás do prejuízo. Na verdade, foi num todo, os alunos regrediram no processo de aprendizagem, de conteúdo. Todos regrediram. E a gente tenta trabalhar em conjunto com a professora da sala de aula, então se a gente precisou iniciar o trabalho com o nome, por exemplo, ela reforça o nome na sala de aula também”.

PRB (p. 6) - “Na aprendizagem, houve uma defasagem bem grande também. A maioria dos nossos estudantes têm deficiência intelectual e isso faz com que tu tenhas que estar ali o tempo todo, reforçando para aquele aluno o aprendizado. E muitos dos nossos [alunos] têm dificuldade de retenção, então a sensação que a gente tem é que têm alunos que quando retornaram não lembravam nem como fazia o nome, e nós estamos ensinando novamente. Nós e o professor de sala percebemos isso e estamos tentando avançar na aprendizagem porque eles precisam”.

PRE (p. 17) - “A gente sentiu bastante reclamação dos professores. Quanto à aprendizagem, os alunos, segundo os professores, retornaram fracos, sem saberem ler e escrever. Então, há muita criança não alfabetizada que está se alfabetizando agora”.

PRG (p. 25) - “[...] vejo que a aprendizagem, e eu não digo só para os alunos da sala de recursos, mas no geral. Nós temos uma lacuna de aprendizagem em todos os níveis, principalmente nos anos iniciais, na alfabetização, leitura e escrita. Provavelmente, nós vamos levar muito tempo ou talvez

nunca consigamos sanar totalmente, pelo período que eles ficaram em casa. Esses alunos chegaram no primeiro ano e foram para o terceiro ano com o processo de alfabetização totalmente fragmentado, sem saber quase nada, e nós tivemos que começar tudo de novo”.

PRH (p. 32) - “[...] mas como a gente vai para a sala de aula e vai observar? Tu observa o todo, porque a inclusão é o todo, e os alunos, na grande maioria, estão muito defasados na questão da aprendizagem, não sabem mais ler e escrever e, muitas vezes, nem sabem das cores que sabiam antes. Porque eles já não têm mais norte, digamos assim, da questão de como aprender, o que eu preciso agora, o que eu já deveria ter aprendido e ainda não estou conseguindo? Eu acho que tudo é um processo, que nós vamos mais adiante ver as consequências. Agora a gente já está vendo, lógico, mas mais adiante eu acho que a coisa vai ser mais complicada ainda”.

PRI (p. 36) - “Então, hoje eu atendo alunos de quarto, quinto e sextos anos, por exemplo, que estão em processo de alfabetização e atendo mais quatro que não estão alfabetizados, não sabem minimamente os números, ou ler e escrever, estão um no quarto e mais três no quinto ano. A questão da alfabetização não consolidada ou consolidada tardiamente já vem dando sinais há algum tempo. O que a gente percebe é que talvez foi potencializada com a pandemia e se olhou mais para essa questão depois da pandemia”.

PRI (p. 45) - “[...] depois da pandemia, eu ensino e aprendo também matemática. Uma coisa que eu faço com os maiores, eu pego uns colegas que eles se dão bem nas aulas e que sabem um pouco mais e eles acabam vindo junto aqui. Então, agora, eu tenho um ajudante no nono, que é muito inteligente e ele vem aqui para me ajudar com meu outro aluno que não está alfabetizado. Às vezes, eu peço ajuda para outra professora, para nossa secretária também, porque ela também é professora de matemática. Estamos fazendo o possível aqui para dar conta da aprendizagem dos alunos, já que a defasagem foi bastante grande nesse retorno deles na escola”.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas narrativas abertas das professoras do AEE (2024).

Olhando para estes excertos, observo repetições que enunciam atrasos no desenvolvimento, mas muito fortemente relacionados ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Mesmo que outras preocupações comportamentais sejam destacadas pelas professoras do AEE, no retorno dos alunos à escola no pós-pandemia, eles não ocupam centralidade.

Ler, escrever e reproduzir os conteúdos escolares seguem chamando a atenção nos relatos. Considerando a premissa kantiana sobre a importância de enviar as crianças à escola para serem “disciplinadas” e conduzidas a uma vida em sociedade, percebemos os destaques dados pelas professoras do AEE sobre os alunos saberem ler e escrever. Problematizar tais enunciações faz com que novamente nos questionemos sobre o motivo pelo qual enviamos as crianças à escola, no século XXI.

Talvez, mais especificamente, por que enviamos crianças com deficiência para a escola? Com certeza, a escola deve atender à demanda e ensinar a ler e a escrever, porém, no pós-pandemia, são tantas as necessidades dos alunos, que acredito que necessite de um plano de ação diferenciado para a formação individual e coletiva. A preferência pela leitura e escrita acaba minimizando o desenvolvimento de outras

frentes ou de outras competências importantes para a formação dos estudantes. Porém, não é possível afirmar que a escola feche os olhos para isso.

No emaranhado de reverberações anunciadas nestas análises, existe ainda uma riqueza de detalhes e elementos que podem ser contextualizados. Para isso, gostaria de destacar algumas percepções compreendidas por mim, como: defasagem na aprendizagem; prejuízos devido à pandemia; alfabetização não consolidada; desenvolvimento da aprendizagem; centralidade na leitura e na escrita; ênfase na fragmentação da aprendizagem; e, alunos que não sabem mais como aprender.

Além das reverberações destacadas no parágrafo anterior, considero que a aprendizagem seja um aspecto importante para ser abordado com maior profundidade, principalmente porque aparece demasiadamente nas narrativas sobre o retorno à escola no pós-pandemia. Embora apareça este conceito para justificar o regresso dos educandos, existem modos distintos de olhar para a aprendizagem: ela pode vista como o problema central do retorno pós-pandemia, em que a alfabetização não está consolidada, principalmente a leitura e a escrita; enquanto, também é considerada essencial, como um ideal a ser alcançado, para que os alunos possam avançar.

Partindo do Quadro 4, destaco os excertos de PRE, PRG, PRH e PRI. Estas professoras deixaram evidentes as referências em relação à aprendizagem representar o maior déficit no retorno pós-pandemia e a maior preocupação estar relacionada à ausência da leitura e da escrita. Já nos excertos de PRA e PRB, podemos verificar a centralidade na aprendizagem com uma perspectiva de readaptação, isto é, uma revisão do que se sabia, como uma forma de minimizar os efeitos da pandemia na vida dos educandos.

Ao observarmos as narrativas de reverberações apresentadas nesta análise e como se estabelece a docência no ensino fundamental — voltada à linguagem da aprendizagem —, não desejo apenas estranhar tal condução, mas mostrar quais compromissos as professoras assumem ao utilizar esta perspectiva como central em seu fazer docente. Objetivando olhar para as mudanças que tangem a ênfase na aprendizagem, Biesta (2017) elucida que uma das maiores preocupações do deslocamento para a linguagem da educação é que por meio dela seja possível estabelecer uma nova visão do processo de educação em que se transforma uma mercadoria, entregue pelos professores e consumida pelos estudantes.



Esta ascensão da aprendizagem, como emergente no retorno da pandemia à escola, demonstra um crescimento da linguagem da aprendizagem que transforma a educação em uma transação econômica com vários interesses imersos, onde o aluno recém-chegado ao novo contexto de ensino demonstra necessidades que podemos chamar de defasagens e o professor é responsável por satisfazê-las. Assim, a educação torna-se parte deste negócio.

Partindo das narrativas e enxergando essa centralidade na aprendizagem, parece importar somente o que o estudante sabe e o quanto ainda é capaz de aprender, lacunas que se tornaram o foco do docente. O desafio de restaurar a aprendizagem tem sido uma tarefa difícil para os professores, pois funciona como um reflexo das preocupações que emergem sobre a ênfase excessiva em aprender, em detrimento de ensinar, que pode deslocar o foco de seu papel no processo educacional.

Os excertos, apresentados no Quadro 4, ainda evidenciam que a prática docente se transformou em um processo em que a prioridade está em assegurar que os alunos recuperem o conhecimento que apresentavam antes da pandemia. Para isso, reforçam-se repetidamente ações que contemplem e superem as defasagens identificadas neste retorno, tecendo novas percepções que implicam em uma visão fragmentada do estudante, nas quais se consegue perceber apenas lacunas.

A aprendizagem, nesta perspectiva, tende a se concentrar excessivamente nos alunos, promovendo uma forma de autoaperfeiçoamento que está desconectada do mundo e de suas problemáticas coletivas que surgem em sala de aula. Esta visão restringe o potencial da educação, pois, para Masschelein e Simons (2014), deve transcender a mera transmissão de conhecimento e habilidades técnicas, devendo reimaginar-se como um espaço público onde se cultiva o mundo comum e o espaço compartilhado de vidas coletivas.

O enfraquecimento da educação pode ser especialmente percebido no modo como as escolas responderam à pandemia, recorrendo frequentemente a soluções tecnológicas que, embora necessárias sob as circunstâncias que se encontravam, podem ter limitado as trocas de diálogo e a interação humana que são centrais para o processo de aprendizagem. O ensino a distância, por exemplo, apesar de ter proporcionado a continuidade educacional, muitas vezes falhou em sustentar a dimensão relacional, essencial para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

Nos relatos das docentes do AEE sobre o impacto da pandemia na educação ficaram evidentes as marcas deste afastamento e da falta de interação com os educandos. Estas circunstâncias permitiram o desenho das situações que observamos atualmente nas instituições de ensino — o professor aflito com as defasagens de aprendizagem reclama do quão difícil se tornou dar aulas, sem perceber que, muitas vezes, o aluno está com dificuldade inclusive de se manter no espaço escolar. Principalmente, se ele tiver a sua experiência de deficiência minimizada frente ao aprendizado. Afinal, não importa, necessariamente, a aprendizagem do conteúdo, mas o aprender como uma experiência que se cruza com a da deficiência e a da inclusão escolar.

Ao lidar com os desafios educacionais potencializados pela pandemia, é imperativo reconhecer que esta defasagem na aprendizagem não é apenas uma questão de déficits em habilidades específicas como leitura e escrita, mas um reflexo de um enfraquecimento mais amplo na concepção e prática da educação. Masschelein e Simons (2014) argumentam que a educação contemporânea, muitas vezes dominada por uma abordagem utilitarista focada na aquisição de competências, tem marginalizado aspectos fundamentais da formação humana e do pensamento crítico, essenciais para a vida em democracia e para o desenvolvimento pessoal.

A preocupação com a recuperação de todo o conteúdo perdido durante a pandemia reflete essa redução de sentidos que a escola apresenta, pois as discussões se concentram principalmente em como os estudantes poderão alcançar os padrões acadêmicos pré-definidos conforme idade/série/ano, principalmente se tratando da alfabetização — os docentes reclamam que os alunos não sabem ler, nem escrever, além das inquietações que surgem a partir destas lacunas.

A aprendizagem parece ter assumido outras roupagens — o conteúdo é como uma receita de bolo, tudo pronto e planejado para uma finalidade específica: aquisição de saberes —, inviabilizando o movimento de olhar para o aluno como um ser individual em meio ao coletivo. A análise crítica da linguagem da aprendizagem mostra exatamente essas dinâmicas que já permeavam a escola e se acentuaram após o período da pandemia. Segundo Larrosa (2002, p. 23), estes “aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tonar impossível que alguma coisa aconteça”.

As escolas, muitas vezes, acabam por restringir experiências autênticas, tornando a ocorrência de algo genuíno improvável, devido a uma prática engessada.

Esta constatação suscita preocupações acerca de uma perspectiva de aprendizagem que transcenda a mera reprodução do discurso dominante, ressaltando a importância de as escolas se transformarem em locais de vivências, onde os estudantes possam ser profundamente tocados pelo que lhes acontece.

Larrosa (2002, p. 21) compreende que as escolas deveriam ser locais que reproduzissem “aquilo que nos acontece, que nos toca”. É importante reconhecer que essa crítica não nega a validade do papel da instituição no ensino de conteúdos, habilidades e competências essenciais para a participação na sociedade, mas que as práticas deveriam ser pensadas, levando em consideração o contexto e as preferências dos alunos, pois só nos toca, o que nos faz sentido.

A educação desempenha um papel fundamental ao apresentar o mundo aos estudantes, compartilhando códigos e saberes para a convivência em comunidade, por isso não estou aqui me opondo à parte do conhecimento escolar, mas tensionando os problemas de aprendizagem identificados pelas professoras do AEE e a linguagem da aprendizagem. Afinal, a escola não é intrinsecamente prejudicial, mas a predominância da linguagem da aprendizagem pode limitar a diversidade de experiências e perspectivas de uma educação mais democrática e menos excludente.

Esta linguagem da aprendizagem, quando utilizada como uma ferramenta para a condução dos estudantes a saberes programados, coloca a escola na função de satisfazer as necessidades destes sujeitos, ou as que pensa que eles têm. Isso resulta em uma visão da educação como uma transação mercadológica, na qual o conteúdo e os objetivos educacionais são moldados conforme as demandas externas ou do mercado, em detrimento de uma discussão aberta e democrática sobre o propósito da educação. Isso impede que os alunos se “tornem presença”, ou seja, que compreendam seu lugar no mundo “como seres singulares e únicos”, e isso só se torna possível “por meio das nossas relações com os outros que não são como nós” (Biesta, 2017, p. 56).

Desde os anos iniciais da alfabetização aos mais avançados do ensino fundamental, encontramos nas narrativas das professoras do AEE o quão importante é a aquisição da leitura e da escrita, mesmo após termos passado por uma pandemia que afetou a saúde física e mental, em nível mundial, deixando tantas marcas. Esta é uma das repercussões que mais se repete e ressoa, mostrando que aprender continua sendo a tarefa primeira do educando, e que forças de cunho social agem por meio da escola em busca de resultados. Isso demonstra que, segundo Biesta (2017),

a linguagem da educação tem sido reduzida à linguagem da aprendizagem, em que os problemas e desafios da educação refletem essa prerrogativa de que a centralidade é voltada ao que o aluno sabe e o que ele pode aprender.

Esta valorização excessiva e a ênfase com que a aprendizagem é disseminada na escola tem consequências significativas fazendo com que a sala de aula seja um ambiente restrito e democratizado à medida que outras dimensões essenciais, como as relações interpessoais, o desenvolvimento socioemocional e a formação humana não sejam priorizados. Loureiro e Lopes (2019) compreendem este discurso da emergência da aprendizagem nas escolas como um imperativo de uma nova ordem econômica e social, em que a articulação de políticas educacionais específicas é utilizada para instrumentalizar a população para fins e interesses do Estado.

Isso resulta em uma lógica contratual que tende a transformar os alunos em clientes, criando um ambiente educacional cada vez mais impregnado de valores mercantilistas. Nesta perspectiva, Loureiro e Lopes (2019) elucidam que o estudante assume a condição de aprendiz para toda a vida, fazendo com que sinta a necessidade de estar permanentemente conectado ou disponível para acessar e ser acessado. Essa racionalidade da aprendizagem desencadeia mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem, atribuindo a centralidade na aprendizagem.

Este modo de formação frágil acaba tornando o ensino uma maquinaria, lugar de alcançar resultados, habilidades e técnicas que visem à ampliação dos êxitos, além de moldar nos estudantes posturas de concorrência para alcançar objetivos ligados ao desejo da sociedade. Para Dalbosco (2020), essa redução da escola a um modelo que parece estar a serviço de uma ordem de gerenciamento empresarial significa que está intrínseca a introdução de um espírito de dependência e concorrência, que transforma cada sujeito em um egoísta racional.

Não só os alunos, mas todos que atuam na escola parecem fazer parte desse gerenciamento, perdendo seu senso coletivo e pensando individualmente para ocupar uma posição de prestadores de serviço, adequando-se ao mundo capitalista e às novas exigências. Pagni (2020, p. 44) compreende que esta configuração de escola é baseada “na regulação de mercado, gerenciada pelo fluxo de investimentos do capital financeiro, mediada por agentes funcionais que, por sua vez, formam outros elementos, igualmente funcionais”.

Os aspectos formativos, tão caros à educação, parecem não ser mais essenciais ou necessários nos modos de subjetivação. O que realmente é levado em

consideração nas habilidades adquiridas são aquelas demandadas pelo mercado de trabalho, sobrepondo-se assim a qualquer tentativa de criação genuína ou ao exercício de reflexão e pensamento. Desta forma, a escola “passa a ser vista, sob a ótica da governança empresarial, como fonte de um negócio lucrativo” (Dalbosco, 2020, p. 29).

Ao considerar a aprendizagem como forma de direcionar os sujeitos ao encontro de premissas criadas pela sociedade, a reflexão de Foucault (2014) sobre os corpos dóceis e submissos, surge como uma preocupação central em torno do papel do sujeito aprendiz na sociedade atual. Desvinculado da experiência e subjugado ao imperativo do conhecimento, assemelha-se ao descrito por Foucault (2014, p. 118): “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

Utilizando este pensamento, podemos vincular ao que ocorre na sala de aula, segundo os relatos das professoras do AEE, onde os alunos com deficiência parecem frágeis ao retornarem à escola no pós-pandemia, sem saberem por onde começar, sem rumo, sem nem mesmo lembrarem mais como escrever o próprio nome. As professoras, por sua vez, têm a tarefa de guiá-los novamente em direção à aprendizagem, reforçando o tempo todo esses saberes.

Neste contexto, este sujeito assume uma postura passiva diante do processo educacional, consumindo informações sem questionar ou resistir ao que está sendo estabelecido como o correto. Ao se submeter ao conhecimento do docente, os estudantes não apenas internalizam as normas e valores impostos pelo sistema, mas perpetuam a lógica de submissão e conformidade de que não sabem mesmo, de que estão ali para terem a oportunidade de estabelecer novas cognições e avançarem no processo de alfabetização como tarefa primeira da escola.

Esta docilização dos corpos faz relação direta com a linguagem da aprendizagem de Biesta (2017). Ao estarem sujeitos à engrenagem que move a aprendizagem, quem as opera consegue intensificar a necessidade de que todos aprendam.

Este modo de a escola operar exhibe complexas dinâmicas presentes nas práticas educacionais, especialmente na forma como os alunos se relacionam com o conhecimento e com o mundo ao seu redor. Neste sentido, Larrosa (2002) argumenta sobre a importância do saber, ressaltando sua natureza subjetiva, relativa e contingente, intrinsecamente ligada a como cada sujeito se relaciona com o todo.

A proposta de Biesta (2017) de transitar de uma linguagem da aprendizagem para uma linguagem da educação procura romper com a visão de que a educação é apenas um processo de produção de uma determinada subjetividade, especialmente aquela necessária para a reprodução de saberes. Para o autor, essa transição está fundamentada em três conceitos essenciais.

O primeiro é o conceito de *confiança*, que destaca a importância de reconhecer que a educação envolve correr riscos, pois nem sempre os resultados da aprendizagem podem ser previstos ou especificados de antemão. O segundo conceito é o de *violência*, que questiona a ideia de aprendizagem como aquisição e propõe uma abordagem centrada na resposta à desintegração. Neste contexto, a aprendizagem é vista como um processo de tornar-se presente, permitindo que os sujeitos desenvolvam sua individualidade e singularidade. O terceiro é o conceito de *responsabilidade*, que ressalta a relevância em confirmar a singularidade de cada estudante e assumir a responsabilidade em promover sua formação integral (Biesta, 2017).

As três perspectivas apontadas pelo autor, envolvem criar oportunidades para que os alunos possam se tornar presentes no mundo e responder criativamente aos desafios que encontram. Elas buscam romper com a predominância da linguagem da aprendizagem nos discursos educacionais contemporâneos, promovendo uma compreensão mais ampla e humanista da educação, dando lugar a uma aprendizagem real. Afinal, “podemos dizer que alguém aprendeu alguma coisa não quando for capaz de copiar e produzir o que já existia, mas quando alguém responde ao que não é familiar, ao que é diferente, ao que desafia, irrita ou até perturba” (Biesta, 2017, p. 97).

Voltando às principais reverberações percebidas nesta análise e, após explorar tais perspectivas, compreendo que a visão tradicional da aprendizagem não cabe mais no contexto educacional, pois assume uma importância nos rumos que os alunos trilharão. Ademais, eles necessitarão ir “além”, para ser possível buscar algo a mais do que está posto entre conteúdos e matérias.

Ao refletir sobre quem são os estudantes que retornam após a pandemia e estão presentes na escola, a partir das narrativas dos docentes do AEE, é possível afirmar que seguem sendo sujeitos discriminados em sua experiência de deficiência e exaltados por aquilo que podem ou não aprender. Também desafiam os professores, pois além das experiências escolares compartilhadas, eles trazem a experiência da

deficiência e, com ela, o aprender de modo que o conteúdo não pareça ser o principal objetivo da escola.

O aluno com deficiência representa um contexto de in/exclusão quando pensamos que estar inserido na escola não significa a inclusão deste sujeito. Muito pelo contrário, o que as narrativas demonstram é um afastamento no atendimento às necessidades que estes estudantes trazem e um enaltecimento de conteúdos e habilidades caros aos professores, principalmente, no retorno às aulas após a pandemia.

Na pergunta central desta pesquisa, busquei por reverberações da aprendizagem do sujeito com deficiência. Por meio das narrativas de professoras do AEE, pude compreender que a pandemia não foi somente um marco importante na manifestação de problemas de aprendizagem dos alunos com deficiência, mas impactou todos os estudantes (uns em maior, outros em menor grau), gerando déficits em todos os níveis de ensino e dificultando a continuidade dos conteúdos relacionados à idade/série/ano, e os docentes precisaram adaptar suas aulas às demandas que se apresentaram.

Pude perceber que as lacunas de aprendizagem que se ocorreram no pós-pandemia não foram sentidas somente pelas professoras do AEE. Essas reverberações também ficaram evidentes nas salas regulares de ensino, demonstrando, em alguns momentos, a procura por trocas de conhecimento entre as docentes de ambos os espaços, como forma de diversificar o ensino ofertado por elas.

Talvez o AEE possa ser o espaço para pensar uma abordagem que valorize a percepção e a sensibilidade cotidiana, bem como a construção de subjetividades mais abertas ao outro e às variações da normalidade. O retorno à escola, após a pandemia, convida a olhar para o processo educacional, percebendo que ele não se limita a transmitir conhecimentos como a linguagem da aprendizagem prevê. O ensino implica também na capacidade de sentir, experimentar e criar, para podermos alcançar aspectos essenciais no desenvolvimento integral dos alunos.

## 6.2 A LINGUAGEM DA EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE E VALORIZAÇÃO DO SUJEITO

### Quadro 5 - Narrativas selecionadas

PRC (p. 8) - “Aí tem uma questão de violência na sala de aula, ou então eles ficam muito anulados. Esta é a linha que se criou de maior dificuldade hoje para poder aprender, tu tens que estar num ambiente acolhedor. Então, para eles, foi o mais difícil a sala de aula. Há um estranhamento até hoje, ainda pós-pandemia, um estranhamento dos demais em relação à deficiência, parece que o que se havia conquistado em termos de ‘vamos pegar junto’. Cada um tem suas especificidades, cada um tem seu valor, um pouco se desconstruiu”.

PRD (p. 13) - “Aqui, na sala, afetou muito os alunos. Questões emocionais... E claro, afetando o emocional, afeta todas as outras áreas do aprendizado. Claro que cada criança é uma criança, cada um reage de um jeito. Mas têm muitas sequelas ainda, tem bastante sequelas da pandemia, aquele bloqueio, aquela ansiedade. Será que eu vou aprender? Será que não vou aprender? Essa ansiedade... Eles têm muita ansiedade. A pandemia deixou essa ‘coisinha’ na cabeça deles, mas a gente vai trabalhando aqui com eles e buscando minimizar isso daí”.

PRE (p. 18) - “As crianças vieram muito egocêntricas, são o tipo de criança que os brinquedos, as coisas são só delas, não querem dividir, não aceitam. O relato das mães é que as crianças, na época da pandemia, passaram os dois anos brincando sozinhas. Desciam para o parquinho? Desciam, mas cada uma no seu quadrado, porque não se podia dividir as coisas. Agora, no final do ano, a questão social — acho que também impactou bastante as questões sociais em relação à pandemia —, o aluno [com deficiência] já tem um pouco mais de dificuldades de socializar. E aí ficar dois anos dentro de casa? Esse foi o caso”.

PRF (p. 60) - “Então, é bem difícil essa parte, mas eu falo que, no ano passado, a gente passou apagando incêndio e enxugando gelo, porque era muito esse trabalho de formiguinha com as crianças para que elas começassem a socializar de novo. [A pandemia] deixou muitas marcas nessas crianças”.

PRG (p. 28) - “Acho que o AEE tem que ser um espaço também de socialização, até porque a maioria dos nossos alunos tem deficiência intelectual. E eles têm dificuldade, porque por mais que a escola seja inclusiva, eles, às vezes, não se sentem tão incluídos na sala de aula. Eles também têm essas dificuldades de se relacionarem com os colegas. Eu penso que trabalhar a interação social aqui no AEE é importante e ela está com a aprendizagem. No momento que eu tenho a questão da autoestima, que eu não consigo socializar, que eu não consigo me sentir inserido na escola, a minha aprendizagem vai ficar aquém do que é almejado. A escola não está aqui só para eles aprenderem a ler, escrever, fazer cálculos, trabalhar matemática, mas para eles aprenderem a viver enquanto sociedade. Um dos nossos objetivos aqui é a questão da autonomia, e a pandemia nos atrapalhou muito nesse sentido, por que como tu vai ser autônomo se só está dentro de casa?”.

PRH (p. 32) - “No retorno, a maioria retornou, mas alguns ficaram tão medrosos com a situação, porque perderam pessoas da família ou amigos. Foi difícil convencer para retornarem. Eu acho que foi uma das coisas que mais impactou a gente. E na questão emocional, piora ainda, claro que é um processo e tudo mais, mas essa questão emocional para todos e para o nosso público está bem complicada depois da pandemia”.

PRI (p. 35) - “Desde a questão social, a gente percebeu da interação, de estabelecer relações, as relações ficaram muito fragilizadas, até com relação à aprendizagem. Acho que as duas coisas se cruzam o tempo todo. [O aluno retornou] muito desmotivado, ‘eu não sei’, ‘eu não consigo’, ‘eu não lembro’... Claro que, por mais que tenha passado todo esse período de pandemia, já tinha percebido isso antes, mas parece que potencializou”.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas narrativas das professoras do AEE (2024).



Nestas enunciações, destacaram-se o egocentrismo, o individualismo, a dificuldade de se trabalhar e conviver com o outro. Estes pontos fazem-me pensar, cada vez mais, que a pandemia contribuiu muito em duas frentes: na fragilização do coletivo e no fortalecimento do sujeito como uma unidade que não se relaciona com o outro. A soma destes dois destaques mostra um cenário já conhecido por quem tematiza a escola contemporânea, como a exaltação do individualismo e a destruição do sujeito capaz de conviver, desfrutar e lutar pelo que é comum.

Cada vez mais isolados, os alunos com deficiência se encontram frágeis, pois não conseguem acessar espaços de forma mais ampla, tampouco interagirem com o conhecimento para perceber a função social de ler, escrever, brincar e estar na escola com os outros. Embora tenha retornado à rotina escolar, as perdas da pandemia os acompanham, pois a instituição de ensino parece que não está conseguindo fazer um plano de formação que permita educar os sujeitos para uma vida diferente da que antecedeu e que se asseverou durante o isolamento social.

A inclusão segue sendo um desafio para a escola. Talvez, neste período pós-pandêmico, a exclusão seja a pauta de maior visibilidade. Afinal, a in/exclusão ganhou volume na escola, a narrativa de que os alunos não conseguem fazer foi acentuada, devido às experiências que os fizeram crescer. Certamente, existe muita coisa difícil e até preocupante vivida por eles durante a pandemia, mas também há experiências que os marcaram, fortalecendo-os. Como trazer essas narrativas para a escola fazendo reverberar aprendizagens mais positivas (se é possível colocar nestes termos), para a visão que tais estudantes possuem de si?

Neste sentido, olhar para os alunos com deficiência no retorno às aulas no pós-pandemia exige ampliar as dimensões de sujeito, pois eles não são mais o que eram, e isso impacta significativamente na forma como se comportam em sala de aula. As fronteiras da in/exclusão se tornam cada vez mais complexas, como destacado por Lopes, Lockmann e Hattge (2013). A análise das narrativas abertas sobre os impactos da pandemia no retorno à escola sinaliza não apenas os desafios da in/exclusão, mas também os mecanismos de normalização e disciplinamento presentes na escolarização.

Segundo Lopes e Fabris (2016), desde o século XVII, a escolarização tem sido moldada por práticas que visam ao disciplinamento e à correção dos sujeitos, estabelecendo normas que funcionam como princípios de comparação e medida comum. Assim, também vemos se desenhar uma projeção neste retorno da pandemia

de que todos devem se comportar da mesma forma e terem os mesmos resultados na aprendizagem, e o que foge desta normalidade, se torna um problema/desafio aos professores.

Essas normas, ao operarem como critérios de inclusão, podem tanto homogeneizar as pessoas — colocando-as numa mesma perspectiva e com as mesmas condições —, quanto exaltar suas diferenças — como um marcador que enfatiza o que foge da normalidade. A busca por esta padronização, muitas vezes, limita a convivência entre os alunos, dificultando a socialização, onde muitos não conseguem ocupar o espaço de alguém que é capaz de aprender.

Klein (2015) compreende que, na tentativa de incluir os educandos, muitas vezes, os professores descrevem estes sujeitos pelo viés da falta ou da deficiência, influenciados pelas relações de poder e saber na sociedade. Estas relações, moldadas desde a Modernidade, definem, organizam e classificam os sujeitos conforme determinadas representações culturais, econômicas e históricas (Veiga-Neto, 2016).

Essa ordem discursiva se manifesta em diferentes conjuntos de saberes, como: médicos, morais, pedagógicos e psicológicos, destacados por Lockmann e Traversini (2011). Embora importantes para compreender o sujeito em sua complexidade, muitas vezes, são considerados como verdades inquestionáveis sobre os incluir. Esta abordagem pode resultar em práticas que excluem o estudante da convivência com a turma e o colocam em espaços segregados, ao invés de promover a inclusão e a aprendizagem.

Nas narrativas de PRC, PRG e PRI, podemos identificar esse movimento de olhar para o sujeito a partir do viés da falta, pois os alunos das salas regulares demonstram dificuldades de conviverem com o sujeito com deficiência, causando situações em que ele se sente intimidado e fragilizado, vítima da violência, onde nem o ambiente escolar o acolhe.

PRC menciona que “para poder aprender, tu tem que estar num ambiente acolhedor”. Para a docente, este é um argumento relevante, pois se o educando apresentar dificuldade na aprendizagem, significa que ele não se sente parte do contexto escolar e acaba se anulando.

Entendo que a pandemia deixou marcas em todas as pessoas, mas para os estudantes com deficiência, o retorno à escola foi ainda mais difícil. Além de precisarem reaprender os conteúdos que sofreram defasagem durante o tempo de

afastamento social, eles também tiveram que se adaptar novamente ao espaço escolar e ao estar junto dos demais.

Ainda neste contexto, existe o preconceito e a falta de empatia dos colegas com esses alunos. Estas lacunas já estavam sendo percebidas muito antes da pandemia, mas, após este período, ficaram ainda mais evidentes, principalmente se tratando da inclusão e aprendizagem.

Neste sentido, compreendo que os processos de inclusão que permeiam a escola tem o objetivo de modificar os sujeitos para que eles se encaixem num padrão de normalidade que se espera de todos, mas é preciso um estranhamento, pois a realidade não condiz com esses processos e a inclusão de fato ainda é uma utopia. Também é preciso compreender que os caminhos para as aprendizagens não seguem essa regra de homogeneização e podem ser diversos, uma vez que cada sujeito é capaz de construir suas aprendizagens de maneira única, em tempos distintos e a partir de suas experiências e formas de constituição.

Na escola, se ensina e se aprende. Segundo Gallo (2012, p. 8), “no aprender, não há reconhecimento, retorno ao mesmo para todos, mas há no aprender criação, geração de diferenças, de possibilidades sempre novas que se abrem para cada um”. Aprender nada mais é do que a imprevisibilidade atuando nos acontecimentos, pois ninguém pode saber quando algo terá significado a alguém a ponto de fazê-lo aprender, é a tal da “imprevisibilidade do aprender”. Conforme o autor, “[...] joga por terra toda a pretensão da pedagogia moderna em ser uma ciência, a possibilidade de planejar, controlar, medir os processos de aprendizagem” (Gallo, 2012, p. 4).

Seguindo nesta perspectiva e desdobrando ainda mais as observações e inquietações que estão sendo costuradas nesta análise, por meio das narrativas abertas das professoras, percebe-se grande preocupação dos alunos com deficiência sobre seu próprio processo de aprendizagem e a dúvida se ainda conseguirão aprender, como se já não soubessem o caminho trilhado até ali, como se comessem do início novamente. Depois de tanto tempo, sem contato com a escola, o retornar é cheio de medos e angústias que permeiam a aprendizagem, pois, ao mesmo tempo em que o aprender traz inseguranças, percebo que existe um desejo destes sujeitos em saber.

Ao considerar que estes sujeitos com deficiência ocupam diferentes posições em relação às aprendizagens, inclusive, temporariamente, não sendo aprendentes, conforme as narrativas, surge a necessidade de um recomeço, entendendo que cada

aluno aprende ao seu tempo e do seu modo. E o professor precisa pensar no coletivo, enquanto olha para cada um, elaborando estratégias que auxiliem nestes deslocamentos necessários à inclusão e à aprendizagem. Para Lopes (2007), é crucial que as diferenças sejam consideradas no processo de inclusão não como problemas a serem corrigidos, mas como elementos que devem orientar a elaboração de práticas pedagógicas que promovam a participação e a aprendizagem desses sujeitos.

Nesta perspectiva, as escolas assumem um papel crucial ao proporcionar oportunidades para que os estudantes se “tornem presença e habitem o mundo como seres singulares e únicos”, por meio das relações com os outros que não são iguais Biesta (2017, p. 56). Essa concepção de escola reforça a ideia de que a aprendizagem dos sujeitos está intrinsecamente ligada à dimensão relacional que a instituição oferece, possibilitando que ela aconteça de maneira significativa ou não.

Em todas as narrativas que fazem parte deste grupo analítico aparecem em maior ou menor proporção os efeitos da pandemia sobre a socialização dos alunos com deficiência e o quão fragilizados emocionalmente estes sujeitos também se encontram fazendo relação com as dificuldades de aprendizagem. Neste sentido, seguindo as contribuições de Biesta (2017), é possível compreender que situações emocionais e de aprendizagem não se separam, pois quando este sujeito se encontra desmotivado, com medo e não interage com os seus pares, ele também não aprende.

Ao mesmo tempo que é preciso olhar para a aprendizagem destes sujeitos no retorno da pandemia há um risco de conseguir enxergar somente isso, pois quando a ênfase é colocada somente naquilo que o aluno é capaz de aprender, ocorre o esvaziamento das práticas pedagógicas. Gräff e Manfroi (2022, n.p) afirmam que isso ocorre, pois não passa “pelo crivo do professor no que se refere ao propósito do ensino e às relações entre os conteúdos a serem ensinados e a vida dos alunos em sociedade”.

Diante destas complexidades e desafios, é fundamental considerar as múltiplas funções da educação, conforme apontado por Biesta (2012). A qualificação, socialização e subjetivação destacam-se como aspectos interconectados, que moldam não apenas o conhecimento e as habilidades intelectuais dos alunos, mas também sua identidade e papel na sociedade. No entanto, a transformação da escola em um local cada vez mais voltado para o que o sujeito é capaz de produzir, como observado por Masschelein e Simons (2014), ameaça comprometer sua função

essencial como um espaço de tempo livre e de experimentação sem as pressões na aprendizagem.

Nesta concepção, é possível compreender o quanto pensar na escola em relação ao tempo livre, principalmente para os alunos que retornam a este espaço é importante, pois remete ao coletivo, às relações e interações que ocorrem na troca com o outro e com o ambiente e o quanto estar junto tornou-se um desafio depois de tanto tempo em casa. Os impactos da pandemia na experiência educacional dos estudantes refletem a diversidade de vivências e desafios enfrentados, à luz da citação de Lopes (2007), torna-se ainda mais evidente a importância de reconhecer e valorizar a diferença em todos os aspectos da vida escolar, seja na singularidade de cada sujeito, seja como percebemos e nos relacionamos com o outro.

Corroborando esta perspectiva, o contexto delineado pela narrativa da PRC — que enfatiza a necessidade de um ambiente acolhedor na sala de aula aos alunos que estão retornando após a pandemia — e da PRD — que destaca as sequelas emocionais nos estudantes, como ansiedade e bloqueio na aprendizagem — refletem a necessidade de um espaço escolar que já não olhe somente para a aprendizagem, mas que esteja voltado aos educandos, acolhendo todas as demandas sociais e emocionais deixadas pela pandemia. Masschelein e Simons (2014, p. 98) ressaltam que “[...] a educação consiste muito mais em não dizer aos jovens o que fazer, é sobre transformar o mundo (coisas, palavras, práticas) em algo que fala com eles”.

Ao adentrar a realidade dos alunos, a escola se depara com novos desafios, que parecem exigir outras funções que ressignifiquem o ambiente escolar criando estratégias que os estimulem a se envolverem de forma profunda e significativa com os temas e questões que permeiam seu contexto de vida e a sociedade. Como afirmam Masschelein e Simons (2014, p. 98), “a missão fundamental da educação é garantir que o mundo dialogue com os jovens”, proporcionando-lhes as ferramentas e o incentivo necessários para explorarem e compreenderem o mundo ao seu redor.

Neste sentido, o papel do docente também se modifica, exigindo muito mais do que apenas fornecer informações e conteúdos aos alunos. É preciso atuar como um guia, criando ambientes propícios para o desenvolvimento integral de seus estudantes, pois a aprendizagem é parte das demandas deste novo contexto, entendendo que só se aprende quando se está em um lugar que acolhe e que compreende as dimensões que compõem o sujeito. Entendo este espaço de

acolhimento como um lugar onde os escolares sejam encorajados a expressarem suas ideias, sentimentos, opiniões e identidades de forma aberta e respeitosa.

Os professores que trabalham diretamente com estes sujeitos que retornaram da pandemia que identificam as mudanças e desafios que este recomeço significa, pois a maioria dos alunos que se encontra na escola já frequentava em anos anteriores, sendo muitos conhecidos de seus mestres. Ao mesmo tempo, é possível observar os comportamentos e demandas que se apresentam, entendendo que necessite de algo a mais, como criar um senso de comunidade e apoio mútuo entre os estudantes, amenizando os atritos oriundos da convivência.

As narrativas das professoras do AEE elucidam que, no pós-pandemia, ainda existem questões ligadas ao preconceito e à exclusão do sujeito com deficiência na sala de aula pelos colegas ditos normais. Contudo, percebo uma grande força-tarefa por parte dessas profissionais para que, de alguma forma, tais situações sejam minimizadas com investimento na autonomia e no cuidado com os pupilos com deficiência. Acredito que um dos motivos para que as professoras do AEE compreendam as questões emocionais e sociais destes sujeitos como principal desafio, após o período da pandemia, esteja ligado à relação mais próxima que elas estabelecem na sala de recursos multifuncionais, em que podem olhar para eles com maior profundidade e ouvir o que têm a dizer.

Entendo que as salas regulares de ensino recebam demandas diferentes daquelas adotadas por outros espaços da escola como o AEE, a começar pelo número de alunos que estas salas comportam, até o atendimento prestado pelos professores, levando em consideração as especificidades da turma, além de precisarem passar uma lista imensa de conteúdos. Lembrando que, depois do período pandêmico, estes conteúdos precisarão ser revisitados, pois, para muitos, não houve aprendizagem nestes dois anos, dando margem a déficits cognitivos, emocionais e sociais que passaram a determinar as prioridades da escola.

Enquanto a sociedade valoriza os resultados tangíveis e imediatos da aprendizagem, após a pandemia, os professores precisaram se dedicar ao exercício do pensamento crítico, utilizando a criatividade para pensarem no desenvolvimento integral de seus pupilos, pois não é possível olhá-los apenas pelo crivo da aprendizagem. Os docentes precisam operar em um ritmo focado no crescimento do aluno individualmente, e não apenas nos resultados.

A escola não cabe mais em apenas um local de instrução, é preciso se transformar em um espaço de acolhimento e transformação, onde os alunos são incentivados a explorar, questionar e se engajar ativamente no processo de aprendizagem e, principalmente, no convívio com os demais. Neste ambiente de apoio e estímulo, os estudantes podem florescer novamente, desenvolvendo habilidades essenciais para se tornarem cidadãos críticos, conscientes e participativos, em uma sociedade em constante evolução.

Em meio a tempos de grandes mudanças, onde o cotidiano acelerado foi interrompido e depois retomado em um modo mais lento e gradativo, surge a oportunidade de uma discussão coletiva sobre o sentido da educação. A pandemia nos força a questionar o papel da escola na sociedade pós-pandêmica. Afinal, como afirma Biesta (2018), a escola tem algo a oferecer à sociedade que vai além da utilidade imediata, que só pode ser descoberto e preservado se priorizarmos as indagações éticas sobre a educação em tempos extraordinários como os que vivemos. Neste contexto, as reflexões sobre as diferentes funções da educação e o papel da escola como um espaço de liberdade e experimentação ganham ainda mais relevância, destacando a importância de proteger e promover a essência da educação em meio às demandas sociais.

O problema de pesquisa que orienta este estudo se propõe a investigar a aprendizagem do sujeito com deficiência e como ela é percebida pelas professoras do AEE, após o período da pandemia. Diante do exposto e, ao final da minha análise acerca deste segundo bloco de narrativas, percebo que a aprendizagem não pode ser pensada individualmente, como uma meta a ser alcançada. Ela depende de uma série de fatores para acontecer, pois como já abordado anteriormente, ela só é possível quando existe o acolhimento das demandas dos alunos que chegam à escola.

Outro fator que salta aos olhos ao analisar meu material é o quanto estes educandos foram impactados emocional e socialmente pela pandemia, principalmente pela falta de interação, isolamento e as perdas de pessoas queridas durante este período. O retorno à escola foi difícil para eles, estar com o outro se tornou algo muito complexo e reverberou uma grande dificuldade de permanecer em sala de aula e na escola.

Compreendo também o esforço das professoras do AEE, em sua prática, para atenderem às demandas que elas percebem nestes alunos, tentando amenizar as consequências da pandemia, investindo em ações que trabalhem as questões

emocionais e sociais de seus educandos. Entendo como principal desafio deste pós-pandemia ressignificar as relações entre o sujeito com deficiência, os colegas e a escola, respeitando as marcas que cada um traz consigo e pensando na continuidade da docência que valoriza o processo de individual e coletivo de cada um.

O que permanece é um sentimento de que há muito a ser dito, trabalhado e problematizado sobre essa temática. Em tempos de tamanhas mudanças que vivenciamos na escola, fica a esperança de que o trabalho desenvolvido por professoras que acreditam na educação e na inclusão possa ainda acionar ações que amenizem os problemas gerados pela pandemia, oportunizando não somente a aprendizagem, mas o olhar integral para cada sujeito.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, farei uma reflexão sobre o que foi discutido e sobre as aprendizagens que me tornaram capaz de escrever esta dissertação, além de oferecerem tantas possibilidades de pensar e questionar as verdades postas na sociedade. Finalizo este ciclo com o sentimento de leveza, pois, ao olhar para trás, vejo o quanto fui me transformando e evoluindo. Contudo, também fica um sentimento de vazio, como se o mestrado e as relações estabelecidas com o GEPI fizessem falta desde já.

Durante este processo de reflexão em que me encontro, percebo que, apesar de tantas compreensões estabelecidas por meio das narrativas das nove professoras do AEE, ainda poderia ter visto ainda mais questões se fosse possível ampliar o tempo. Analisar o material disponibilizado nas entrevistas, particularmente, foi a parte mais prazerosa da pesquisa, pois me permitiu colocar o olhar sobre o que já estava posto, desacomodando-me e fazendo-me ver muitas coisas que, se não fosse o processo de ouvir, transcrever e ler as narrativas, não conseguiria realizar.

Nesta perspectiva, percebo o quanto me instrui no processo de fazer pesquisa. Aprendi que é preciso ler muito para sustentar bons argumentos, ouvir mais e falar menos, principalmente nas conversas com quem sabe mais que você.

Algumas das leituras precisam ser bem direcionadas e nem sempre são fáceis, apesar de fundamentais para olhar com maior profundidade para a pesquisa. Foi neste processo que me encontrei e me perdi tantas vezes, vivi momentos divertidos e de muito estudo junto daqueles que se reuniam para as orientações coletivas. As trocas e os diálogos são muito importantes para percebermos que não estamos só, que existem pessoas que caminham em direções semelhantes à nossa.

A escolha pela temática desta pesquisa teve ligação com minhas vivências como docente de escola pública, onde experienciei reclamações contínuas das minhas colegas de trabalho sobre não saber o que fazer com os alunos com deficiência e/ou não conseguirem lidar com suas demandas. Isso inquietou-me e me motivou a olhar para estes estudantes, buscando aprender e saber mais sobre o processo de inclusão escolar.

Assim, enquanto buscava por estudos e pesquisas sobre inclusão, percebia que muito já havia sido dito sobre a temática. Por isso, busquei por algo que ainda não tivesse sido pesquisado e fosse um assunto importante para o momento vivido.

Como havíamos passado recentemente pela pandemia, os dados que chegavam por meio das mídias discutiam sobre a educação remota e as angústias da volta às aulas após quase dois anos de isolamento social, passei a pensar em como os alunos retornaram à escola.

Optei por pesquisar sobre o estudante com deficiência no pós-pandemia para compreender como a aprendizagem destes sujeitos foi percebida pelas professoras do AEE em seu retorno à sala de aula e à sala de recursos multifuncionais. O recorte por narrativas abertas de professoras do AEE foi escolhido devido à compreensão de que estas profissionais teriam um olhar mais apurado para as questões da inclusão escolar e por entender que elas têm uma ligação maior com os alunos com deficiência. O investimento que fiz, metodologicamente, foi buscar por narrativas abertas docentes a partir de uma pergunta aberta, sem direcionar nenhuma palavra que pudesse conduzir as respostas, inspirada no percurso metodológico da pesquisa de Lopes (2023).

Esta proporcionou uma análise mais aprofundada dos desafios enfrentados pelas professoras do AEE no retorno dos alunos com deficiência à escola após o período pandêmico. Percebi, inclusive, que os docentes das salas regulares davam muita ênfase àquilo que os estudantes sabiam em relação aos conteúdos, demonstrando dificuldade em lidar com os problemas relacionados às questões emocionais e sociais, próprias do período de isolamento, iniciado, no Brasil, em março de 2020.

As narrativas colhidas demonstraram a necessidade de uma abordagem mais abrangente e diferenciada que fosse além do enfoque na leitura, na escrita e nos conteúdos curriculares, demandando a consideração das necessidades dos estudantes de forma integral. A pandemia, por sua vez, acentuou as disparidades educacionais já existentes e evidenciou a urgência de políticas inclusivas mais eficazes e de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade.

Compreendi também o quanto os educandos foram impactados emocional e socialmente pela pandemia, principalmente devido à falta de interação, ao isolamento social e às perdas de pessoas queridas. O retorno à escola foi difícil para eles, pois estar com o outro se tornou algo muito complexo e reverberou uma grande dificuldade de permanecer em sala de aula e na escola. Constatei que para os alunos ditos normais o pós-pandemia foi difícil, mas para aqueles com deficiência, o retorno à escola foi ainda mais complicado.

Observei professores ocupados demais procurando colocar em prática um ensino que pudesse contemplar o que fora perdido. Inclusive, mesmo com a adaptação curricular, as atenções estavam voltadas à aprendizagem dos alunos. Neste sentido, vejo a in/exclusão tomar a frente no espaço que o sujeito com deficiência ocupa na escola, não significando as suas necessidades, mas fazendo com que ele permaneça no jogo, que diminua os riscos sociais, mas sem que a inclusão aconteça.

Nesta perspectiva, entendo como principal desafio, neste período pós-pandêmico, ressignificar as relações entre o sujeito com deficiência, os colegas e a escola, respeitando as marcas que cada um traz consigo e pensando na continuidade da docência, que valoriza o processo de cada um.

Ao refletir sobre os estudantes que retornam à escola, a partir das narrativas das docentes do AEE, posso afirmar que são discriminados em sua experiência de deficiência e exaltados por aquilo que podem ou não aprender. Esses sujeitos desafiam os professores, pois além das experiências escolares compartilhadas, eles trazem a experiência da deficiência e, com ela, a aprendizagem de modos que o conteúdo não pareça o principal objetivo da escola.

Na pergunta central desta pesquisa, busquei por reverberações sobre a aprendizagem do sujeito com deficiência, por meio das narrativas abertas das professoras do AEE. Identifiquei que a pandemia não foi somente um marco importante na manifestação de problemas de aprendizagem dos alunos com deficiência, impactando-os e gerando déficits em todos os níveis de ensino, dificultando a continuidade dos conteúdos relacionados a idade/série/ano. Por isso, os professores tiveram que adaptar suas aulas às demandas que se apresentavam.

Ficou evidente que as lacunas de aprendizagem que surgiram após a pandemia afetaram as professoras do AEE e essas reverberações ficaram evidentes nas salas regulares. Em alguns momentos, as profissionais de ambos os espaços precisaram trocar conhecimento como uma forma de diversificar o ensino ofertado por elas.

Para a adaptação de suas práticas pedagógicas, às exigências emergentes do contexto pós-pandêmico representou um desafio substancial. Observei grande esforço por parte das professoras do AEE, durante sua prática, tentando resolver as demandas percebidas nos alunos, tentando amenizar as consequências da pandemia, investindo em ações que trabalhassem as questões emocionais e sociais.

A inclusão escolar era um tema complexo antes da pandemia, após, tornou-se ainda mais intrincado. Este estudo contribui não apenas para a reflexão sobre o assunto, mas também salienta a necessidade premente de mais investigações e investimentos na área da educação inclusiva, particularmente em situações de crise, como o contexto pós-pandêmico, por exemplo. Destaca-se, assim, a importância de uma análise crítica e ética das práticas educativas, bem como o valor das vozes das professoras e dos alunos no processo de construção de uma educação inclusiva e participativa.

Para estudos futuros, sugere-se aprofundar a análise das narrativas das professoras do AEE, investigando detalhadamente as estratégias pedagógicas adotadas para enfrentar os desafios identificados. Além disso, é fundamental examinar a eficácia das políticas inclusivas implementadas após a pandemia e seu impacto na prática docente e no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Desta forma, conclui-se que a análise das narrativas das professoras do AEE demonstram um quadro complexo para a educação no contexto pós-pandêmico. A busca por uma abordagem integrada e sensível às necessidades individuais e coletivas dos educandos emerge como um imperativo para promover uma inclusão efetiva e uma aprendizagem significativa. A pandemia não apenas evidenciou as lacunas existentes na inclusão e na aprendizagem, como também ressaltou a necessidade urgente de repensar o papel da escola na formação de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de conviver em uma sociedade diversa e inclusiva.

O que permanece é um sentimento de que há muito a ser dito, trabalhado e problematizado sobre essa temática. Em tempos de tamanhas mudanças que estamos vivendo na escola, fica a esperança de que o trabalho desenvolvido por professoras que acreditam na educação e na inclusão possa ainda acionar ações que amenizem os problemas gerados pela pandemia, oportunizando não somente a aprendizagem, mas o olhar integral para cada sujeito.

## REFERÊNCIAS

- ACORSI, Roberta. A escola como espaço “ideal” para inclusão. *In*: HATTGE, Morgana Domênica; SANTOS, Francieli Karine dos; COSTA, Daniel Marques (orgs.). **Inclusão escolar: um itinerário de formação docente**. Lajeado: Univates, 2020. p. 22-28.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173-194.
- BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2. ed. Mediação: Porto Alegre, 2006.
- BÁRCENA, Fernando. Aprender a fragilidade: meditação filosófica sobre uma exceção existencial. *In*: XAVIER, Ingrid Müller; KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Filosofar: aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 25-39.
- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, dez. 2012.
- BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2018.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2022**. Brasília: INEP/MEC, 2022b.
- BRASIL. **Resumo técnico: censo escolar da educação básica 2021**. Brasília: INEP/MEC, 2022a.
- CORREA, Rosimere da Rosa. **Professoras inumeráveis: a educação inclusiva no revés da pandemia**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.
- DALBOSCO, Claudio Almir. A filosofia, a escola e o experimentum formativo: as libertas como cultivo da soberba inflamada. *In*: GALLO, Sívio; MENDONÇA, Samuel

(orgs.). **A escola: uma questão pública**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. p. 19-38.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

EBLING, Priscila dos Santos. **Inclusão escolar e pesquisa em educação: desafios para a formação continuada de professores**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

ENZWEILER, Deise Andreia. **Inclusão e desigualdades escolares em estatísticas educacionais pós-Constituição Federal de 1988**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

FACCO, Claudia Patricia Costa. **Tecnologias digitais nas práticas educativas durante a pandemia de covid-19**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRÖHLICH, Raquel. **Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

FRÖHLICH, Raquel; LOPES, Maura Corcini. Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 995-1008, out./dez. 2018.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 2012, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: COEB, 2012.

GARCIA, Rodrigo Guerra. **O estudo exploratório do uso da realidade aumentada no período de pandemia da covid-19 nos ensinamentos fundamental e médio**. 2021. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

GRÄFF, Patrícia; MANFROI, Iloni Frey. The effectiveness in the learning of reading and writing in the continuing education of literacy teachers. **SciELO Preprints**, 2022.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento Todos pela Educação**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira - 2021. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021.

KLEIN, Rejane Ramos. Inclusão e educação: conceitos e práticas. *In*: PROVIN, Priscila; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e educação**: construindo práticas pedagógicas inclusivas. São Leopoldo: Unisinos, 2015. p. 8-23.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 26, p. 140-149, 2014.

LOCKMANN, Kamila. A educacionalização do social e as implicações na escola contemporânea. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 58-67, jan./abr. 2016.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão escolar**: saberes que operam para governar a população. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salete. Saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos e seus efeitos na inclusão escolar. *In*: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (orgs.). **Políticas de inclusão**: gerenciando os riscos e governando as diferenças. Santa Cruz: EDUNISC, 2011. p. 35-56.

LOPES, Maura Corcini. A inclusão como ficção moderna. **Pedagogia**, São Miguel do Oeste, v. 3, n. 6, p. 7-20, 2004.

LOPES, Maura Corcini. Apresentação. *In*: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017. p. 17-32.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência no pós-pandemia da covid-19**. 2023-2025. Projeto de Pesquisa - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2023.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. *In*: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (orgs.). **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Ulbra, 2007. p. 11-34.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago. 2009.

- LOPES, Maura Corcini. Ritornelo e circuito formativo pedagógico. *In*: LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall (orgs.). **Inclusão e subjetivação**: ferramentas teórico-metodológicas. Curitiba: Appris, 2019. p. 19-40.
- LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul./set. 2012.
- LOPES, Maura Corcini; ENZWEILER, Deise Andreia. Tendências discursivas sobre aprendizagem no campo pedagógico contemporâneo brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Phoenix, v. 29, n. 20, p. 1-25, fev. 2021.
- LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica. Políticas de estado e inclusão. **Pedagogia y Saberes**, Bogotá, n. 38, p. 41-50, jan./jun. 2013.
- LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. Inclusão e biopolítica. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, n. 144, p. 1-35, 2010.
- LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; GRÄFF, Patrícia. Entrevista com a professora Maura Corcini Lopes: a produção do ser surdo na experiência da educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 29, p. 229-240, 2023.
- LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 177-193, maio/ago. 2014.
- LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013.
- LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini. Aprendizagem: o imperativo de uma nova ordem econômica e social para o desenvolvimento. **Pedagogia y Saberes**, Bogotá, n. 51, p. 89-101, jul./dez. 2019.
- MARTINS, Maria Aparecida Ramos Rodrigues. **Engajamento e desempenho nas interações professores-alunos na sala de recursos de escolas públicas do DF no contexto da pandemia de covid-19**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.
- MENDONÇA, Andréia Vieira de. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual no AEE da Associação Pestalozzi de Fortaleza - CE pelo ensino remoto em tempos de pandemia (2020-2021)**. 2022. Tese (Doutorado em



Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. A produção de sujeitos inclusivos na contemporaneidade: um olhar para a história (recente) das práticas escolares. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 545-556, set./dez. 2015.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Práticas de correção e aprendizagem: produção de subjetividades na contemporaneidade**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

OLIVEIRA, Luciana Alves de. **Inclusão escolar: reverberações das políticas de inclusão nas práticas pedagógicas com alunos com deficiência**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

PAGNI, Pedro. Resistências ao cotidiano escolar de exceção: o ingovernável, a desobediência e o julgar reflexivo. *In*: GALLO, Sílvio; MENDONÇA, Samuel (orgs.). **A escola: uma questão pública**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. p. 39-66.

PESTANA, Mônica Mendes da Cunha. **Educação especial em contexto de pandemia: análise do atendimento educacional especializado**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2022.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma "verdade" que permanece**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

RIBEIRO, Joane Lopes. **Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado de alunos com autismo na pandemia**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre a filosofia e seu método**. São Paulo: Hedra, 2010.

SILVA, Isabela Dutra Corrêa da. **Infantocracia: deslocamentos nas formas de compreender e viver o exercício do governamental infantil na racionalidade neoliberal**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

TONOCCHI, Mônica Diva Barddal. **A sala de aula na sala de estar: as percepções da criança e sua família nos processos de inclusão e aprendizagem, em tempos de pandemia do covid-19**. 2021. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional),

Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na Educação. São Paulo: CENPEC, 2021a.

UNICEF. **Impactos primários e secundários da covid-19 em crianças e adolescentes**: relatório de análise - 3ª rodada. São Paulo: IPEC, 2021b.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-Posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 22-31, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. A alma é deste mundo. *In*: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio (orgs.). **Repensar a educação**: 40 anos após *Vigiar e Punir*. São Paulo: Livraria da Física, 2023. p. 39-69.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, São Paulo, n. 20, p. 121-135, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão: problematizações iniciais. *In*: RECHIO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha. **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: UFRR, 2008. p. 11-28.

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA ACADÊMICA**

Eu, \_\_\_\_\_, professora do Atendimento Educacional Especializado na Escola Municipal de Ensino Fundamental \_\_\_\_\_, situada na cidade de São Leopoldo/RS, autorizo minha participação na pesquisa acadêmica intitulada *Escola, atendimento educacional especializado e a aprendizagem do aluno com deficiência no pós-pandemia*, de autoria de Deise Birk Fernandes, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, sob a orientação da professora doutora Maura Corcini Lopes.

Esta pesquisa objetiva analisar as reverberações da aprendizagem dos alunos com deficiência, no atendimento educacional especializado, no pós-pandemia, a partir das narrativas abertas de professoras de escolas municipais de ensino fundamental da cidade de São Leopoldo/RS que os atendem nas salas de recursos multifuncionais.

As participantes serão convidadas a participarem de uma entrevista aberta, no âmbito da escola, durante os meses de outubro a dezembro de 2023. A participação é voluntária e não haverá qualquer tipo de custo para a escola e/ou para as profissionais.

As informações coletadas serão tratadas de forma estritamente confidencial e as identidades das participantes serão mantidas em sigilo. Os resultados da pesquisa serão utilizados apenas para fins acadêmicos, sendo que qualquer publicação ou divulgação não haverá identificação nominal.

Eu, \_\_\_\_\_, compreendi completamente o propósito da pesquisa, seus procedimentos e os possíveis benefícios que ela pode trazer. Fui informada de que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalização para a escola e/ou para mim.

Autorizo a minha participação nesta pesquisa, e estou ciente de que esta autorização é voluntária e pode ser retirada a qualquer momento.

São Leopoldo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da participante