

Artigo

A experiência escolar de adolescentes com deficiência no ensino regular remoto

Gabriela dos Santos Ross; Letícia Vier Machado

Resumo. Esta pesquisa dedicou-se à investigação dos desdobramentos do ensino remoto emergencial na experiência escolar de alunos com deficiência matriculados em escolas regulares, compreendendo as perspectivas de estudantes, profissionais e familiares. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica, complementada por entrevistas semiestruturadas com adolescentes com deficiência que frequentaram aulas remotas durante a pandemia. A partir da análise de conteúdo, foram criadas categorias de análise que discutem a disponibilidade de recursos, interação, acesso e permanência. Foram especificadas seis subcategorias que se relacionam direta ou indiretamente à inacessibilidade, que dificulta a permanência de pessoas com deficiência na escola e, conseqüentemente, perpetua e reforça atitudes capacitistas. As conclusões apontaram a existência de fatores que perpetuam um sistema educacional excludente, anterior e potencializado pela pandemia de Covid-19.

Palavras-chave: deficiência; educação inclusiva; ensino remoto; modelo social da deficiência; adolescência.

La experiencia escolar de estudiantes con discapacidad en la enseñanza primaria remota

Resumen. Este artículo se dedicó a investigar la experiencia escolar de estudiantes primarios con discapacidad matriculados en escuelas ordinarias durante el período de educación remota de emergencia, bajo la perspectiva de los propios estudiantes, de profesionales y de las familias. Se trató de una investigación bibliográfica, complementada con entrevistas semiestructuradas a adolescentes con discapacidad que asistieron a clases a distancia durante la pandemia. A partir del análisis de contenido, se crearon categorías de análisis que discuten la disponibilidad de recursos, interacción, acceso y permanencia. Se especificaron seis subcategorías que se relacionan directa o indirectamente con la inaccesibilidad, que dificulta la permanencia de las personas con discapacidad en la escuela y, conseqüentemente, perpetúa y refuerza las actitudes facilitadoras. Las conclusiones

* Graduanda em Psicologia e pesquisadora do Programa Voluntário de Iniciação Científica (PVIC 2021/2022) da Universidade Cesumar (UniCesumar), Maringá, PR, Brasil. E-mail: gabrielasantosross@hotmail.com

** Docente no curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá e no curso de Psicologia da Universidade Cesumar (UniCesumar), Maringá, PR, Brasil. E-mail: leticiviermachado@gmail.com

apuntaron a la existencia de factores que perpetúan un sistema educativo excluyente, previo y potenciado por la pandemia del Covid-19.

Palabras clave: discapacidad; educación inclusiva; aprendizaje a distancia; modelo social de la discapacidad; adolescencia.

The School Experience of Students with Disabilities in Remote Regular Education

Abstract. This research was dedicated to investigate the unfoldings of emergency remote education in the school experience of students with disabilities enrolled in regular schools, understanding the perspectives of students, professionals and family members. The methodology used was bibliographic research, complemented by semi-structured interviews with adolescents with disabilities who attended remote classes during the pandemic. Based on content analysis, categories of analysis were created that discuss the availability of resources, interaction, access, and permanence. Six subcategories were specified that relate directly or indirectly to inaccessibility, which makes it difficult for people with disabilities to stay in school and, consequently, perpetuates and reinforces capacitating attitudes. The conclusions pointed to the existence of factors that perpetuate an exclusionary educational system, which predates and is potentiated by the Covid-19 pandemic.

Keywords: disability; inclusive education; remote education; social model of disability; adolescence.

La scolarisation d'adolescents handicapés dans l'enseignement ordinaire à distance

Résumé. Cette recherche a été consacrée à l'étude des développements de l'enseignement à distance d'urgence dans la scolarisation des adolescents handicapés inscrits dans des établissements scolaires ordinaires, en tenant compte des points de vue des élèves, des professionnels et des membres de la famille. La méthodologie utilisée a été une recherche bibliographique, complétée par des entretiens semi-structurés avec des adolescents handicapés ayant suivi des cours à distance pendant la pandémie. À partir d'une analyse de contenu, des catégories d'analyse ont été créées pour discuter la disponibilité des ressources, la qualité de l'interaction, les conditions d'accès et de permanence à l'école. Six sous-catégories ont été spécifiées, rapportant directe ou indirectement à l'inaccessibilité, qui rend difficile la permanence des personnes handicapées à l'école et, par conséquent, perpétue et renforce les attitudes capacitistes. Les conclusions ont mis en évidence l'existence de facteurs qui perpétuent un système éducatif qui favorise l'exclusion scolaire, antérieur à la pandémie de Covid-19 et renforcé par celle-ci.

Mots-clés: handicap; éducation inclusive; éducation à distance; modèle social du handicap; adolescence.

Quando analisamos as relações entre pessoas com e sem deficiência sob a ótica do modelo social da deficiência, pressupomos a existência de relações de opressão direcionadas a pessoas com deficiência, historicamente inferiorizadas por pessoas sem deficiência, desde uma perspectiva normativa (Maior, 2017). O questionamento das relações de dominação social torna-se a via necessária para o fim de todas as formas de violência (Hooks, 2020). A opressão de pessoas com deficiência é representada pela violência em diversos níveis, começando pela invisibilização da deficiência como questão social quando comparada a outros grupos considerados em situação de vulnerabilidade (Maior, 2017 apud Costa, 2021).

A limitação de espaços reservados exclusivamente para pessoas com deficiência, como as escolas especiais, pode se tornar uma das diversas formas de expressão da opressão contra a diversidade de corpos na pólis e de invisibilização de corporalidades que fogem ao padrão normativo do corpo ideal (Diniz et al., 2009). Nesse contexto, o desafio que recai sobre a escolarização de pessoas com deficiência é não somente desmistificar ideias segregacionistas, como também construir condições para que a educação inclusiva seja possível. Reconhecer e compreender os fatores que obstaculizam a educação inclusiva, preconizada na Lei nº 13.146,

a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), é um primeiro passo para a formulação de estratégias inclusivas em contextos educacionais.

Existem barreiras físicas, atitudinais e comunicacionais que impedem o acesso e a permanência de alunos com deficiência nas escolas: a inacessibilidade dos ambientes, o preconceito em relação à capacidade individual, os discursos discriminatórios, o desconhecimento das formas de interação, a indisponibilidade de materiais adaptados ou de recursos alternativos de ensino, o descomprometimento governamental com a educação brasileira e a falta de representatividade de pessoas com deficiência no planejamento de uma educação que inclua pessoas com deficiência. Tais barreiras são produtos de um movimento histórico, ancorado em ideais políticos e econômicos que qualificam o sujeito de acordo com sua capacidade produtiva individual, reforçando a dicotomia entre corpos aptos e inaptos, eficientes e deficientes, conduzindo à padronização daqueles que melhor se adequam ao modelo capitalista de produção (Diniz et al., 2009).

Em março de 2020, o Brasil decretou o estado de calamidade pública frente ao risco de disseminação do Coronavírus. As medidas de enfrentamento foram marcadas pela reorganização dos serviços de saúde, como a suspensão dos atendimentos terapêuticos considerados não essenciais e a concentração do investimento público nas unidades de urgência e emergência. Simultaneamente, o fechamento das escolas ocorreu rapidamente em todos os estados e as atividades remotas foram organizadas sem uma determinação nacional. Em novembro de 2020, o Conselho Nacional de Educação publicou um parecer reorganizando as atividades não presenciais que seriam computadas para o cumprimento da carga horária mínima do calendário escolar. As orientações para o atendimento do público da educação especial – grupo que inclui os alunos com altas habilidades/superdotação, deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA) – preconizavam a acessibilidade e a continuidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como deveres do poder regulatório de Estados, Distrito Federal e Municípios (Brasil, 2020). Na prática, o acesso à educação encontrava barreiras orçamentárias, metodológicas e atitudinais para se tornar inclusivo no ambiente virtual. Considerando a multifatorialidade dos impactos da pandemia, novas problemáticas surgiram no campo da educação, assim como em outras áreas que se correlacionam com o ensino e com a aprendizagem – como a saúde, o lazer, a cultura, a renda, a segurança alimentar e a moradia.

A luta pela educação inclusiva já enfrentava dificuldades, intensificadas pela situação do contexto escolar remoto para alunos com deficiência, que afetou tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto o convívio social. A publicação do Decreto 10.502/2020, divulgado no país em setembro de 2020 e revogado em dezembro desse mesmo ano, após intensa mobilização pública, propunha o estabelecimento da educação especial como diretriz constitucional, transferindo para as famílias o poder decisório sobre o uso de serviços e recursos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), caso fosse identificado que a inclusão nas escolas regulares não trouxesse benefícios.

Há barreiras na efetivação da política de educação inclusiva no Brasil: como ilustram os dados do Censo Escolar de 2021, há mais de uma década o número de matrículas não-inclusivas não subia (Rosa, 2021). Durante a pandemia, o cenário se complexificou quando observamos a desconsideração das necessidades individuais de acesso ao conteúdo escolar, promovida pela falta de recursos dos próprios alunos e também de professores e instituições que ofereceram as atividades de forma remota em substituição ao ensino presencial (Nunes et al., 2021, p. 46).

No primeiro ano da pandemia, mais de cinco milhões de estudantes no ensino básico não usufruíram do direito à educação no Brasil (INEP/Censo Escolar, 2020). O impacto no

rendimento escolar é um dos efeitos da falta de condições para o acesso às atividades remotas e a consequente evasão escolar. Alunos com deficiência compõem o perfil dessa estatística, junto a outros grupos que sofrem diferentes formas de opressão e invisibilização, como negros e indígenas (UNICEF Brasil, 2021).

O objetivo desta pesquisa foi investigar os desdobramentos para a educação inclusiva na experiência escolar de adolescentes com deficiência, matriculados em escolas regulares, durante o ensino remoto emergencial, considerando as perspectivas de estudantes, profissionais e familiares. Entendemos que a situação de deficiência é um dos elementos a serem considerados quando falamos de práticas inclusivas e que necessita ser articulada a um quadro de dados mais amplo, considerando o laço social como constitutivo da noção de deficiência (Kupfer et al., 2017a). Repensar a acessibilidade nas escolas é compreender a diversidade de estilos de vida, independentemente do formato de ensino, para que a inclusão alcance outros espaços (Diniz, 2012).

Método

Realizamos uma revisão narrativa da literatura de artigos publicados nas bases de dados *Scielo*, *Pepsic* e *Portal de Periódicos Capes*, todas de acesso público e gratuito. Utilizamos a combinação dos seguintes descritores em todos os campos das plataformas utilizadas por meio da pesquisa avançada: (Deficiência, Pandemia); (Deficiência, Covid-19); (Deficiência, Ensino Remoto); (Deficiência, Online; Deficiência, Ensino Online); (Deficiência, Ensino Remoto Emergencial); (Deficiência, ERE); (Deficiência, Aula Síncrona); (Deficiência, Ensino Síncrono); (Deficiência, Acessibilidade); (Deficiência, Educação Inclusiva); (Deficiência, Educação Especial); (Deficiências, Pandemia); (Deficiência, Pandemia); (Deficiências, Covid-19); (Deficiências, Ensino Remoto); (Deficiências, Online); (Deficiências, Ensino Online); (Deficiências, Ensino Remoto Emergencial); (Deficiências, ERE); (Deficiências, Aula Síncrona); (Deficiências, Ensino Síncrono); (Deficiências, Educação Inclusiva); (Deficiências, Educação Especial); (Deficientes, Pandemia); (Deficientes, Covid-19); (Deficientes, Ensino Remoto); (Deficientes, Online); (Deficientes, Educação Inclusiva); (Deficientes, Educação Especial); (Covid-19, Educação Especial); (Deficiência, Ensino Remoto, Adolescência); (Deficiência, Adolescência); (Deficiência, Adolescentes); (Deficiência, Ensino Remoto Emergencial); (Deficientes, Ensino Remoto); (Deficiência, Online); (Deficiência, Ensino Online); (Deficiência, Ensino Remoto Deficiência, Pandemia); (Deficiências, Pandemia); (Deficiência, COVID-19); (Deficiências, COVID-19); (Deficiência, Educação Especial, Covid-19); (Deficiência, Educação Inclusiva); (Deficiência, Educação Especial); (Deficiência, Acessibilidade); (Deficiência, Especial); (Especial, Escola); (Educação Especial, Ensino Remoto); (Deficiência, Pandemia); (Deficiência, COVID-19); (Deficiência, Ensino Remoto); (Deficiência, Remoto); (Deficiência, Online); (Deficiências, Educação, Pandemia); (Deficiência, Ensino Remoto Emergencial); (Deficiência, ERE); (Deficiência, Acessibilidade); (Deficiência, Ensino); (Educação Especial, Pandemia); (Especial, Pandemia); (Especial, Escola, Pandemia).

Ao todo, foram encontrados 137 artigos nos bancos de pesquisa. Entre estes, foram selecionados oito artigos (Araújo & Dutra, 2021; Basta; Sakue & Souza, 2021; Bonotto et al., 2021; Medeiros & Tavares, 2020; Mota; Menezes & Moura, 2020; Queiroz & Melo, 2021; Reis; Fonseca & Vieira, 2021; Souza & Dainez, 2020). Estes se enquadraram no critério de

inclusão, qual seja, artigos publicados em português nos últimos dois anos, que sucederam o início da pandemia de Covid-19 (2020 e 2021) e abordaram a temática da educação de pessoas com deficiência durante a instalação da modalidade remota no território brasileiro. Como critério de exclusão, foram desconsiderados os artigos publicados anteriormente ao ano de 2020 ou que não trabalharam as repercussões do ensino remoto na educação inclusiva no Brasil. De forma a complementar a revisão narrativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro estudantes com deficiência, adolescentes, que frequentaram o ensino remoto regular, a fim de conceder maior precisão da experiência circunscrita pela pesquisa, e também reforçar o compromisso teórico-prático com o protagonismo de pessoas com deficiência. Entre os entrevistados, três adolescentes foram contatados por meio da rede social *Instagram* e as entrevistas aconteceram por meio da plataforma *Google Meet*. Um adolescente foi contatado por vias institucionais de um dispositivo da rede pública de saúde de um município do Paraná e a entrevista foi realizada presencialmente no mesmo local. Todas as entrevistas foram realizadas com o consentimento dos responsáveis legais e assentimento dos próprios adolescentes. A pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética (CEP) da Unicesumar (CAAE: 53373921.2.0000.5539). Dessa forma, seguimos a perspectiva inclusiva no processo de produção da pesquisa, considerando concepções de pessoas com deficiência nos trabalhos teóricos e também em relatos de experiência, na esteira do modelo social da deficiência.

A análise dos artigos selecionados foi realizada a partir de uma análise de conteúdo fundamentada no método de Bardin (2016). Todas as categorias de análise elencadas teoricamente associam-se aos discursos produzidos pelos adolescentes durante a realização das entrevistas. As categorias temáticas se referem às barreiras de acessibilidade, que obstaculizam a escolarização de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, perpetuam e reforçam atitudes capacitistas. Entre as subcategorias elencadas, quatro se destacam por evidenciarem aspectos presentes nas escolas brasileiras antes da pandemia de Covid-19 (Ferramentas tecnológicas e/ou materiais; Formação dos profissionais da educação; Desigualdade social e fragilidade econômica; Relacionamento escola-família).

Aspectos da escolarização de adolescentes com deficiência no ensino remoto

Conforme dados publicados pela Pesquisa Juventudes e a Pandemia do Coronavírus, realizada pelo Conselho Nacional de Juventude (2020), os principais desafios encontrados por estudantes no ensino remoto estavam relacionados ao equilíbrio emocional, à dificuldade de autogestão e organização para o estudo à distância e à desambientação do lar como espaço de aprendizagem escolar. O recorte social e a desigualdade na distribuição das tecnologias necessárias para a adaptação à modalidade remota também foram definidores das condições de ensino no Brasil durante a pandemia. No caso de crianças e adolescentes com deficiência, para os quais as experiências de exclusão estiveram historicamente presentes no espaço físico da escola (Nunes; Amorim & Caldas, 2021), as adaptações funcionais requeridas à acessibilidade escolar se estenderam para além das metodologias reconhecidamente adotadas, e os aparatos tecnológicos tornaram-se as únicas vias possíveis para o acesso à educação.

O uso das ferramentas digitais, sustentado por condições econômicas individuais e privativas ou então promovidas por governos municipais e estaduais, determinou a possibilidade de permanência e/ou continuidade da educação de alunos e adolescentes com deficiência. A longo prazo, a falta de acesso a estas ferramentas pode fomentar contextos sociais excludentes, sob a

justificativa de inadequação do conteúdo escolar, em comparação a alunos sem deficiência, corroborando com o fortalecimento do capacitismo nos ambientes de ensino. A seguir, discutimos as dinâmicas de educação, socialização e conexão que se configuraram em diversas experiências escolares de adolescentes com deficiência durante a pandemia de Covid-19.

Disponibilidade de recursos

Sobre os percalços que cerceiam a efetivação da educação inclusiva, muitos referem-se à insuficiência de recursos nas instituições, sejam eles recursos materiais, financeiros ou humanos. Existem barreiras arquitetônicas e atitudinais que impactam no sistema de ensino e resultam na construção de um espaço escolar e uma forma de endereçamento professor-aluno baseado em uma corponormatividade, pensados para crianças e adolescentes sem deficiência. Essas barreiras são produtos históricos e anteriores ao colapso causado pela pandemia, mas intensificam a dificuldade de adaptação do ensino ao modelo remoto.

Formação dos profissionais da educação

A formação dos profissionais da educação está diretamente relacionada à insuficiência do ensino remoto na educação de adolescentes com deficiência (Medeiros; Tavares, 2021; Reis; Fonseca; Vieira, 2021; Queiroz; Melo, 2021, Araújo; Dutra, 2021). Nas escolas brasileiras, é baixa a oferta de profissionais habilitados para o ensino de alunos com deficiências agravadas, além de serem escassos os recursos para financiar a contratação ou o aprimoramento de profissionais especializados, como leitor e transcritor (Medeiros; Tavares, 2021). O aprimoramento dos profissionais da educação, por meio da formação continuada, depende de muitos fatores, como medidas públicas, disponibilidade de serviços, apoio institucional e incentivo governamental. O que se produz a partir da insuficiência desses fatores é a ideia de incapacidade associada ao aprendizado de pessoas com deficiência, valorizando formas de ensino tradicionalistas que privilegiam estudantes sem deficiência (Reis; Fonseca & Vieira, 2021). Ainda que o sentimento de despreparo de professores para lidar com alunos com deficiência não seja disparado pela pandemia, já que muitas vezes não há uma aposta, do lado dos professores, de que detenham uma espécie de “saber não-sabido” sobre seus alunos (Kupfer et al, 2017a), tal situação se intensificou no ensino remoto. Em um dos relatos de entrevista realizada em nossa pesquisa com uma adolescente com deficiência, essa relação é ilustrada:

Falta orientação para os professores na escola sobre como lidar com todos os alunos, incluindo quem tem deficiência. (M.N., 16 anos. Trecho da entrevista 02, março de 2022)

Em um estudo envolvendo alunos com deficiência intelectual (DI), Medeiros e Tavares (2021) discorrem sobre algumas das consequências da formação dos professores na vida escolar de alunos com deficiência, frisando o contexto das escolas públicas. As precárias condições de atuação disponíveis aos professores, unidas à falta de recursos das instituições, produzem a aprovação de alunos com DI para séries subseqüentes sem o conhecimento curricular esperado, acumulando impasses no desenvolvimento e, conseqüentemente, impactando a vida escolar.

Por outro lado, houve a sobrecarga de trabalho enfrentada pelos professores durante a modalidade remota. As repercussões afetaram o desempenho dos professores durante o colapso da pandemia, por questões de saúde física, mental e por aspectos socioeconômicos (Queiroz & Melo, 2021). Alunos que utilizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹, como é o caso de muitos alunos com deficiência, necessitam da mediação do professor, contudo, a disponibilidade e oferta de professores de apoio ainda é escassa. Sendo assim, torna-se fundamental o reconhecimento das demandas que podem ser absorvidas pela família, pela gestão escolar e pelo Estado, a fim de melhorar as condições de trabalho dos professores (Queiroz & Melo, 2021).

Ferramentas tecnológicas e/ou materiais

O ensino remoto emergencial (ERE) foi uma adaptação temporária ao ensino presencial, em resposta à pandemia de Covid-19. Pensando no contexto educacional brasileiro, as tecnologias utilizadas no ERE não foram suficientes se adotadas sob as mesmas perspectivas metodológicas do ensino presencial. Além disso, a disponibilidade dos recursos também tem uma distribuição desigual, principalmente aos alunos com deficiência que, em muitos casos, necessitam de ferramentas específicas para o progresso adequado do ensino (Reis; Fonseca & Vieira, 2021).

Araújo e Dutra (2021) levam adiante a discussão sobre a educação continuada dos adolescentes com deficiência, prejudicada pela dificuldade de adaptação do modelo remoto e potencializada pelo despreparo do país no enfrentamento à pandemia. Segundo os autores, a possibilidade de manter condições de aprendizagem próximas ao ideal, utilizando dispositivos tecnológicos que permitiram o ensino remoto adaptado, dependeu do financiamento de recursos individuais disponíveis, o que restringiu ainda mais as chances de ingresso no ensino superior – especialmente para adolescentes com deficiência que possuem baixa renda (Araújo & Dutra, 2021).

Sem os recursos apropriados para que as escolas sustentem modalidades de ensino adequadas, por meio do financiamento governamental que lhes é devido, dificilmente é possível firmar estratégias de adaptação. Em alguns relatos da pesquisa, foi possível constatar que a rede familiar exerceu a principal função de apoio emocional frente à imprevisibilidade da pandemia e a expectativa dos adolescentes a respeito do retorno das aulas presenciais. Um deles descreveu a seguinte vivência:

A minha escola não é preparadíssima em questões de mudança, porque ela depende do governo, e governo nós sabemos como é, né? E aí, essa ajuda inicial veio dos meus pais. No início (da pandemia), nossa, eu ‘caí’, fiquei sem perspectiva. (M.C., 15 anos. Trecho da entrevista 01, março 2022)

Os obstáculos frente à acessibilidade e à autossuficiência de recursos fez com que adolescentes com deficiência fossem prejudicados não apenas pelas condições de ensino, mas

¹ 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 AEE 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 (Brasil, 2008).

também por atitudes capacitistas², reforçadas por posicionamentos normativos adotados pela escola. Essas concepções compactuam com a discriminação e o preconceito sobre as habilidades individuais de adolescentes com deficiência porque criam impasses ao pleno desenvolvimento deles, já que, em um determinado contexto, não existem circunstâncias favoráveis à diversidade das formas de aprendizagem. A escola acaba não cumprindo uma de suas funções fundamentais, que consiste em auxiliar na construção do sentimento de pertencimento da criança e do adolescente ao mundo (Kupfer et al., 2017a).

O ERE, apesar de possibilitar a continuidade do ano letivo, fragilizou ainda mais as problemáticas que a educação inclusiva já enfrentava no Brasil, como o capacitismo, reproduzido pela cultura de institucionalização e pela premissa da divisão entre a educação regular e a educação dita “especial” (Reis; Fonseca & Vieira, 2021).

Condições de acesso e permanência

É importante enfatizar a duplicidade de barreiras que encontra a educação de adolescentes com deficiência. Primeiro, é preciso enfrentar os obstáculos que interferem na permanência e adaptação ao ambiente escolar. Em segundo lugar, é necessário o enfrentamento de ideias segregacionistas no ambiente escolar, que supõem a necessidade de separação entre pessoas sem deficiência e pessoas com deficiência, concepção discriminatória que supõe a necessidade de ofertar algo de muito especial para crianças e adolescentes que são tomados como muito diferentes dos outros (Lajonquière, 1999).

Marcar o acesso ao ensino regular como um direito educacional para todos os alunos efetiva a luta pela educação inclusiva, que é atravessada pelo tema da evasão escolar de adolescentes com deficiência desde antes da instalação da modalidade remota, já que as condições de acesso e permanência afetam a viabilidade do ensino tanto no ambiente presencial quanto na modalidade remota.

Desigualdade social e fragilidade econômica

A desigualdade social e a fragilidade econômica são consideradas entraves ao acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino regular remoto (Araújo & Dutra, 2021; Queiroz & Melo, 2021; Basta; Sakaue & Souza, 2021).

Retomando o debate sobre a necessidade de financiamento próprio para subsidiar a continuidade do ensino durante a pandemia, principalmente ao que diz respeito à formação de adolescentes com deficiência que pretendiam ingressar no ensino superior, Araújo e Dutra (2021) não somente questionam a insuficiência de recursos disponibilizados pela rede de ensino, mas revelam também que grande parte dos brasileiros não possui renda para custear a estrutura básica que os mantém. Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua/IBGE, realizada no ano de 2018, apenas 74,7% dos domicílios tinham acesso à internet.

² Capacitismo é forma hierarquizada e naturalizada de conceber qualquer corpo humano como algo que deve funcionar, agir e se comportar de acordo com a biologia. Nesse sentido, outras categorias de seres humanos também podem ser lidas como ‘menos capazes’: a mulher frente ao homem; o negro e o indígena frente ao branco; o gay e a lésbica em relação ao heterossexual; e a pessoa trans em relação à que é cis (Mello, 2019).

Além disso, apesar de os fatores socioeconômicos potencializarem a exclusão de estudantes com deficiência, o cenário escolar é também marcado pelo trabalho dos professores, que muitas vezes não é remunerado de forma condizente com as condições de trabalho.

Em uma pesquisa descritiva, Queiroz e Melo (2021) apresentam dados coletados de 100 professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que relatam dificuldades financeiras desde o início da pandemia, como por exemplo: necessidade de aprimoramento e aquisição de aparelhos tecnológicos (celulares, *notebooks*, fones de ouvido, microfone), aumento dos gastos com internet, energia elétrica e medicamentos, além da diminuição da renda familiar por conta do desemprego de cônjuges ou de outros familiares. Dessa forma, o estado de vulnerabilidade de quem ensina é uma força agente na qualidade do ensino (Queiroz & Melo, 2021).

No mesmo sentido, a pesquisa documental de Basta, Sakaue e Souza (2021) argumentou que adolescentes com deficiência foram prejudicados com o ensino remoto, como efeito da vulnerabilidade social agravada durante a pandemia e da privação do direito de acesso às escolas, então fechadas. Os resultados da pesquisa dos autores reiteram a demanda para a criação de políticas públicas que amenizem as fragilidades econômicas de pessoas com deficiência, considerando suas necessidades individuais de ensino no ERE. No entanto, tais políticas não foram criadas no contexto da pandemia (Basta; Sakaue & Souza, 2021).

Restrição de acesso a terapias e/ou salas de recurso

Durante a pandemia, a inclusão dos adolescentes com deficiência foi impactada com o fechamento das escolas e também com a redução de alguns serviços de saúde classificados como não essenciais, como a psicologia, a fonoaudiologia, a terapia ocupacional e outras áreas específicas ofertadas na atenção básica, considerando a relação entre as condições de aprendizagem e os ganhos terapêuticos e subjetivos do acompanhamento contínuo (Araujo & Dutra, 2021; Souza & Dainez, 2020). Assim, educar é tratar, mas tratar é também educar, no sentido de possibilitar inscrições de marcas simbólicas que permitam a cada criança e adolescente ingressar no campo da palavra e se inscrever em uma história em curso (Kupfer et al., 2017a).

As repercussões dessas medidas restringiram o acesso a terapias e a salas de recurso, que representam apoio fundamental para a inclusão de pessoas com deficiência. A ausência do espaço físico das salas de recurso impacta na oferta do atendimento educacional especializado, prejudicando o aprendizado de adolescentes com deficiência (Araújo & Dutra, 2021). Além disso, a pandemia interrompeu terapias e tratamentos de pessoas com deficiência, o que interferiu no desenvolvimento, nas condições de aprendizagem e, conseqüentemente, nas possibilidades de ingresso no ensino superior. Segundo os autores, “[...] quando relacionamos o ensino remoto às pessoas com deficiência, vários outros aspectos devem ser pensados para que se obtenha êxito na aprendizagem (não apenas internet e aparelhos eletrônicos adequados)” (Araujo & Dutra, 2021, p.19). Muitos afetos e experiências foram produzidas nesse contexto em que a rede de suporte estava enfraquecida. Uma das participantes de nossa pesquisa expressou seu estado emocional frente à pandemia:

Teve um dia que eu acordei tão brava, mas tão brava, por não poder ir pra escola e ainda precisar usar máscara. (R.M., 13 anos. Trecho da entrevista 04, março 2022).

A adolescente faz entrever como o acesso à escola e a inclusão estão para além do acesso ou restrição à aprendizagem, incluindo o convívio com a alteridade como aliança que pode se tornar terapêutica e marcando a escola como o lugar social da criança e do adolescente (Kupfer et al., 2017a). A narrativa da família de um adolescente diagnosticado autista e matriculado em escola regular durante o ensino remoto, descrita por Souza e Dainez (2020), ratifica essa posição. As particularidades do aluno, como a dificuldade em enfrentar a mudança de cenário, retirando a escola da rotina, demonstra como a escola representa uma diversidade de papéis que não podem simplesmente ser substituídos pela família, ainda que ambos participem da construção subjetiva e do desenvolvimento de todas as crianças e adolescentes (Souza & Dainez, 2020).

Dinâmicas de interatividade

Em meio a tantas experiências produzidas pelo isolamento social na pandemia, destaca-se o distanciamento das relações proporcionadas pelo ambiente escolar entre alunos, profissionais e familiares, além da importância de tais relações na criação de vínculos para o desenvolvimento e para a constituição psíquica. Nesse contexto, existem especificidades que fragilizaram as condições para a educação de pessoas com deficiência, considerando as dificuldades de comunicação que se produziram na relação com a escola e o retraimento das dinâmicas de socialização.

Interação e comunicação

A partir da experiência dos pais de uma criança autista, Souza e Dainez (2020) relatam que as atividades *online* e o suporte dos professores realizado exclusivamente por canais como o *WhatsApp* fragilizaram a relação pedagógica com as crianças e os adolescentes e aumentaram a resistência ao ensino *online*. Atrelada a essa dificuldade, está a percepção dos estudantes sobre o ambiente domiciliar como espaço de aprendizagem. O ambiente escolar tem um papel fundamental no processo de socialização e o convívio social é elemento fundamental na aprendizagem. A heterogeneidade do convívio permite às crianças e adolescentes com deficiência a escolha e a circulação social, corroborando a construção do sentimento de pertencimento à escola (Kupfer et al., 2017b). Na ausência de referências que remetem à escola, o espaço de casa tem como efeito a desmobilização do estudo (Souza & Dainez, 2020).

Em uma de nossas entrevistas, um adolescente autista ilustrou uma vivência semelhante sobre esse mesmo impasse:

Eu tentei de verdade, mas eu não conseguia (...) depois disso foi virando uma dificuldade. Eu usava o PC pra assistir aula, e pra mim o PC não serve pra isso. (A.D., 17 anos. Trecho da entrevista 03, março 2022)

Mota, Menezes e Moura (2020) investigaram a inclusão na condução do ensino remoto a partir da perspectiva de uma intérprete de libras, que acompanhou um aluno com deficiência auditiva. Entre os entraves à inclusão identificados pelas autoras, o principal refere-se à escassez de recursos materiais e pedagógicos que estimulassem a comunicação com o aluno, que utiliza a língua brasileira de sinais. Essas questões envolvem a inconsistência das práticas

que regulamentam as leis de ações educativas inclusivas e a complexidade da capacitação profissional do corpo docente, desde a formação inicial até a formação continuada dos professores, que nem sempre abordam o atendimento educacional especializado como uma temática central. Como resultado desse contexto, as autoras apresentam a redução da interação social causada pela descontinuação do contato diário entre a turma e o aluno com deficiência durante as aulas virtuais, contrapondo-se à antiga realidade do ensino presencial, anterior à pandemia, quando o relacionamento entre os colegas de turma mostrava-se integrado e acessível (Mota; Menezes & Moura, 2020). O sentimento de solidão foi nomeado também em algumas das experiências relatadas entre os adolescentes entrevistados em nossa pesquisa:

Eu estou me sentindo muito sozinha, como se eu estivesse em outra realidade, mas eu sei que é passageiro. (M.C., 15 anos. Trecho da entrevista 01, março 2022)

Relacionamento escola-família

Novas configurações foram produzidas entre a escola e a família a partir das ferramentas *online* (Bonotto et al., 2020; Queiroz & Melo, 2021). Bonotto e colaboradores (2020) analisaram publicações de uma página na rede social *Instagram*, vinculada ao grupo de pesquisa *ComunicaTEA*³, da Universidade Federal de São Paulo, que reúne conhecimentos sobre a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é um dos recursos utilizados no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que também encontrou novas formas de atuar no ambiente virtual. Os autores destacam a importância da relação construída entre as famílias e a mediação com a escola. A página oferece suporte educacional aos pais, e é produzida pela própria rede de apoio (Bonotto et al., 2020).

Queiroz e Melo (2021) discutiram as repercussões do trabalho docente de 100 profissionais do AEE na educação básica. Os autores enfatizaram a preocupação dos professores em manter a rotina de estudos dos adolescentes que precisam do AEE, o que exigiu a busca por formas de contato viáveis a cada família, considerando a disponibilidade de recursos ofertados aos professores e também disponíveis em cada caso. A adaptação à nova dinâmica de trabalho no ensino remoto foi produtora de sofrimento para todas as partes envolvidas no processo, gerando preocupação com a saúde dos trabalhadores da educação (Queiroz & Melo, 2021). Para além da função pedagógica, o ensino remoto emergencial evidenciou o trabalho das famílias no processo de aprendizagem e demarcou o abismo da desigualdade social no Brasil (Bonotto et al., 2020). Entre as entrevistas realizadas em nossa pesquisa, fez-se referência ao suporte pedagógico assumido por pessoas da família, na maioria dos casos, mães, como destacado no seguinte trecho:

Eu precisava de ajuda, às vezes era da minha mãe e às vezes era meu pai. Minha mãe me ajuda bastante, bastante mesmo. (R.M., 13 anos. Trecho da entrevista 04, março 2022).

As inovações desenvolvidas por modelos remotos desde o surgimento da Covid-19 emergiram no contexto educacional – e nos contextos produtivos, em geral – como formas alternativas de pensar a educação, desde o espaço físico até as metodologias pedagógicas e os

³ O objetivo da página é auxiliar familiares de alunos com deficiência na realização de atividades escolares em casa, durante o período de ensino remoto.

processos de trabalho dos profissionais inseridos na escola. Nessa perspectiva, observamos oportunidades para expandir e otimizar a transmissão e a qualidade do ensino a todos os alunos, baseando-se em princípios inclusivos e acessíveis. Vale ressaltar a condição de concordância entre instituições e políticas públicas para que sejam viáveis transformações emancipatórias, inclusive para adolescentes com deficiência.

Considerações finais

A escolarização de adolescentes com deficiência durante o ensino regular remoto é descrita na literatura a partir da reprodução velada de concepções capacitistas, como o uso de nomenclaturas desatualizadas e discriminatórias para se referir às pessoas com deficiência e o foco no discurso de cuidadores ao se referir à experiência de pessoas com deficiência. Por outro lado, algumas experiências descritas pelos próprios adolescentes que entrevistamos e na revisão de literatura também apontam possíveis caminhos em direção a práticas inclusivas.

Até o presente momento, as produções fundamentadas no modelo social da deficiência são pouco divulgadas no ambiente científico-acadêmico, predominando uma concepção biomédica da deficiência que identifica a deficiência a uma questão individual, atrelada ao corpo do sujeito. Como efeito dessa dominância, o léxico capacitista circula por referências teóricas e fundamenta práticas no campo da educação de pessoas com deficiência.

Além disso, verificamos a existência de um cenário comum entre os artigos que compuseram a revisão de literatura e as experiências dos adolescentes entrevistados durante a pesquisa, considerando a vivência individual e as condições socioeconômicas de cada contexto, pensando na insuficiência de apoio governamental quanto a políticas públicas que fortalecessem a educação inclusiva na pandemia. De fato, a exclusão e a negligência antes e durante a pandemia para com o grupo de pessoas com deficiência marcam uma nova versão da institucionalização e segregação de crianças e adolescentes com deficiência, consolidando um retrocesso na vida democrática nacional.

Os desdobramentos provocados pela Covid-19 – desde o fechamento das instituições de ensino até o complexo cenário provocado na saúde e na economia – intensificaram problemáticas na educação de pessoas com deficiência e produziram novas demandas, como a necessidade de recursos tecnológicos e alternativas de acompanhamento pedagógico e terapêutico. Foram potencializadas também as condições de desigualdade, como a precariedade dos recursos escolares, materiais ou formacionais, e o distanciamento entre a rede familiar e o apoio institucional da escola.

Entre tantos pilares que sustentam a Educação – como a ciência, a política, a diversidade, a cultura e a socialização – o cuidado, como uma garantia de direitos universais, pode ser pensado como um deles. O cuidado é um componente fundamental das sociedades democráticas, assegurado por políticas públicas para todas as pessoas, com e sem deficiência, sem prioridade para aqueles que supostamente apresentam maior capacidade produtiva – em oposição à falsa ideia de incapacidade associada à deficiência (Costa, 2022). Nesse sentido, quanto mais nos aproximamos de ideais meritocráticos, maiores serão os desafios para criar espaços acessíveis e práticas inclusivas ancoradas em concepções anticapacitistas.

Referências

- Araújo, S.L. de Q.P. & Dutra, F.B. (2021). Educação remota em tempos da COVID-19: inquietações acerca da pessoa com deficiência e o Exame Nacional do Ensino Médio. *Revista Thema*, 20, 17-36. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.V20.Especial.2021.17-36.1831>. Recuperado de: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1831>
- Basta, L.; Sakaue, S.M.S. & Souza, K.R. (2021). Políticas de in/exclusão escolar no contexto da pandemia de COVID-19. *Revista Nuances: Estudos sobre educação*. v. 32, p. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v32i00.9114>. Recuperado de: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/9114/pdf>
- Bardin, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016. 141 p.
- Bonotto, R. Corrêa, Y.; Cardoso, E. & Martins, D. S. Oportunidades de aprendizagem com apoio da Comunicação Aumentativa e Alternativa em tempos de COVID-19. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. v. 15, n. 4, p. 1730–1749, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13945>. Recuperado de: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13945>
- Brasil. Constituição (2012). Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Lei Nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012.: Congresso Nacional. Brasília, DF, 27 dez. 2012. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm
- Brasil. Constituição (2015). Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- Brasil. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação. Brasília, 2008. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>.
- Brasil. Processo nº 23001.000334/2020-21, de 08 de junho de 2020. Parecer Cne/Cp Nº: 9/2020. Brasília, DF, Seção 1, p. 17-18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-%09pdf/147041-pcp009-20/file>
- Costa, L.M.L.; Angelucci, C.B. & ROSA, M.L.A.C. Confluências entre deficiência e infância: um ensaio sobre opressões e políticas de cuidado. *Revista Zero-A-Seis*. v. 24, n. Especial (2022), p. 508-525, 22 jul. 2022. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e89898>. Recuperado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/89898/51278>
- Costa, L.M.L. *A perspectiva de mulheres com deficiência sobre gênero e sexualidade: contribuições para a Educação Sexual Emancipatória*. 2021. 178 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Unidade Acadêmica de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Jataí (UFJ), Jataí, 2021. Recuperado de: <http://bdtd.ufj.edu.br:8080/bitstream/tede/40/3/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Laureane%20Mar%C3%ADlia%20de%20Lima%20Costa-%202021.pdf>
- Diniz, D. Modelo social da deficiência: deficiência como opressão. In: Diniz, Debora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2012. Cap. 2.
- Diniz, D.; Barbosa, L. & Santos, W.R. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. *Revista Internacional de Direitos Humanos*. v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?lang=pt&format=pdf>

- Hooks, B. Pelo fim da violência. In: Hooks, B. *O feminismo é para todo mundo*. 12. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020. Cap. 11.
- Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar 2020: Indicadores Educacionais. Brasil: Ministério da Educação, 2020. Recuperado de: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>
- Kupfer, M. C.; Pesaro, M. E.; Bernardino, L. M. F.; Merletti, C. K. I. De; Voltolini, R. Princípios orientadores de práticas inclusivas. In: Kupfer, M. C.; Patto, M. H. S.; Voltolini, R. (Orgs.). *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito*. São Paulo: Escuta: Fapesp, 2017a. p. 17-35.
- Kupfer, M. C.; Pesaro, M. E.; Bernardino, L. M. F.; Merletti, C. K. I. De. Estratégias de ação para práticas inclusivas. In: Kupfer, M. C.; Patto, M. H. S.; Voltolini, R. (Orgs.). *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito*. São Paulo: Escuta: Fapesp, 2017b. p. 49-64.
- Lajonquière, L. de. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- Maior, I.M.L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. *Revista Inclusão Social*. Brasília, v. 10, n. 2, p. 28-36, dez. 2017. Recuperado de: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>
- Medeiros, L.R. & Tavares, L.R. Percepções de alunos com deficiência intelectual no ensino remoto: reflexões sobre a linguagem. *Revista Linguagem em Foco*, v.12, n.3, 2020. p. 150-171. DOI: <https://doi.org/10.46230/2674-8266-12-4370>. Recuperado de: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4370>
- Mota, F.D.L.; Menezes, J.B.F. & Moura, F.N.S. Inclusão no ensino remoto: a percepção de uma intérprete de Libras. *Revista Triângulo*. Universidade Federal do Ceará – UFC, v. 14, n. 1, p. 22-37, abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18554/rt.v14i1.5169>. Recuperado de: <http://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5169>
- Nunes, T.; Amorim, A. & Caldas, L. A pandemia de COVID-19 e os desafios para uma educação inclusiva. In: Brasil. Comitê Fiocruz Pela Acessibilidade e Inclusão de Pessoas com Deficiência. Fiocruz. Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social: territórios existenciais na pandemia. São Paulo: Ideiasus, 2021. Cap. 18. p. 45-47. Recuperado de: <http://www.ideiasus.fiocruz.br/portal/publicacoes-ideiasus/livros/247-dialogos-sobre-acessibilidade-inclusao-e-distanciamento-social-territorios-existenciais-na-pandemia>
- Queiroz, F.M.G. & Melo, M.H.S. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. *Revista Educação Especial*, v. 34, p. 1-24, 27 jul. 2021. Universidade Federal de Santa Maria. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X64174>. Recuperado de: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64174/pdf>
- Reis, C.M.B.; Fonseca, V.L. & Vieira, N. O atendimento ao aluno especial em tempos de pandemia: espaços ocupados? *Research, Society And Development*, v. 10, n. 10, p.e319101018937, ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i10.18937>. Recuperado de: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18937>
- Souza, F. F. & Dainez, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. *Revista Práxis Educativa*, v. 15, p. 1-

15, 10 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16303.093>. Recuperado de: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303>

Unicef Brasil. Instituto Claro. Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série. Brasil: Cenpec Educação, 2021. Recuperado de: <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>

Revisão gramatical: João Carlos Rocha Campos
E-mail: jrochacampos@gmail.com

Recebido em março de 2023 – Aceito em setembro de 2024.