



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

NELMA TEIXEIRA DA SILVA

**“CADÊ O LINK, PROFESSORA?” DESAFIOS DO ENSINO REMOTO  
EMERGENCIAL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA  
ESCOLA PÚBLICA**

SALVADOR-BA

2022

NELMA TEIXEIRA DA SILVA

**“CADÊ O LINK, PROFESSORA?” DESAFIOS DO ENSINO REMOTO  
EMERGENCIAL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA  
ESCOLA PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Bueno Borges da Silva.  
Área de concentração: Linguagem e interação.  
Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

SALVADOR-BA

2022

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DA SILVA, Nelma Teixeira  
"Cadê o link, professora?" Desafios do  
ensino remoto emergencial para alunos com deficiência  
no contexto da escola pública / Nelma Teixeira DA  
SILVA. -- SALVADOR, 2022.  
232 f. : il

Orientadora: Simone Borges BUENO DA SILVA.  
Tese (Doutorado - DOUTORADO EM LÍNGUA E CULTURA) --  
Universidade Federal da Bahia, UNIVERSIDADE FEDERAL  
DA BAHIA, 2022.

1. Ensino remoto emergencial. 2. Educação especial  
e inclusiva. 3. Tecnologias digitais. 4. Estudante  
com deficiência. 5. Escola pública. I. BUENO DA  
SILVA, Simone Borges. II. Título.

NELMA TEIXEIRA DA SILVA

**"CADÊ O LINK, PROFESSORA?" DESAFIOS DO ENSINO REMOTO  
EMERGENCIAL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA  
ESCOLA PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLINC) do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Língua e Cultura, defendida em 30 de novembro de 2022.

**BANCA EXAMINADORA:**

**Profa. Dra. Simone Bueno Borges da Silva**  
Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Orientadora

**Profa. Dra. Juana Maria Sancho-Gil**  
Universidade de Barcelona – UB

**Profa. Dra. Sueli Salles Fidalgo**  
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

**Profa. Dra. Suzane Costa Lima**  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

**Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba-Rádis Baptista**  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

SALVADOR-BA

2022

*Dedico esta tese aos meus pais, por alimentarem em mim, desde pequena, a consciência de que a educação é capaz de mudar realidades.*

# gratidão

A mim mesma, por não ter desistido desta caminhada.

A Deus e sua galera de luz.

Às meninas dos meus olhos, Maria Valentina e Maria Flor.

Ao meu querido Demetson, ser de humanidade rara, parceiro de sonhos sem limites.

À minha orientadora, Profa. Dra. Simone Bueno, pela confiança na pesquisa, pela paciência em me ouvir sempre que necessitei, pelas orientações e pelo acolhimento em todos os momentos de incertezas.

Às Professoras Dra. Juana Maria Sancho-Gil e Dra. Suzane Costa Lima, pelas importantes contribuições no Exame de Qualificação.

Aos alunos e professores do Colégio Estadual em que esta pesquisa foi desenvolvida, por caminharem comigo nesta pesquisa.

Aos colegas do grupo de pesquisa NELT-UFBA.

Ao PPGLINC-UFBA, pela oportunidade de realizar este doutoramento.

A todos os autores e pesquisadores citados neste estudo, leituras fundantes para a compreensão e a escrita deste estudo.

A todos os atores sociais humanos e não-humanos que ajudaram a construir esta tese.





Créditos: <https://amenteemaravilhosa.com.br/5-conselhos-processo-de-introspecao/>

*[...]*  
*Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas,*  
*que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde,*  
*que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.*

*Perdoai.*  
*Mas eu preciso ser Outros.*  
*[...]*

(Manoel de Barros, 1998, p. 79)

## **"Cadê o link, professora?" Desafios do ensino remoto emergencial para estudantes com deficiência no contexto da escola pública**

### **RESUMO**

Meu objetivo nesta investigação é compreender como aconteceu o ensino remoto emergencial para estudantes com deficiência, a partir do entrelaçamento entre professores, estudantes, materiais didáticos e tecnologias numa postura analítica para além da dicotomia humano/não-humano na construção pedagógica do modelo de ensino que se desenhou na pandemia do Covid-19, considerando o contexto de uma escola pública estadual de Guanambi-BA. Com base nesta problemática, a tese defendida neste trabalho é a de que o ensino remoto emergencial na escola pública, bem como as estratégias pedagógicas agenciadas neste modelo de ensino não levaram em consideração as necessidades específicas dos estudantes com deficiência, especialmente no que se refere à acessibilidade e inclusão deste coletivo nas práticas pedagógicas durante a pandemia. Nesse cenário, busquei compreender também como os estudantes reagiram e se adaptaram a este modelo de escola, com base em dois eixos centrais que atravessaram todos os movimentos da pesquisa e dos quais emergiram os fluxos de análise: a) a perspectiva sociomaterial e o agenciamento de humanos e não-humanos na rede do ensino remoto emergencial, identificando as variáveis que dificultaram ou facilitaram a acessibilidade ao ensino remoto e aos objetos de ensino-aprendizagem a partir do material didático “Cadernos de Apoio à Aprendizagem” da área de Linguagens, das tecnologias digitais e dos documentos oficiais na perspectiva da educação inclusiva e da pedagogia dos multiletramentos, no contexto investigado e de que modo a sociomaterialidade e o agenciamento desses atores não-humanos se tornam visíveis e influenciam e afetam as práticas pedagógicas e o cotidiano dos atores sociais que forjam a escola e quais as consequências de tal materialidade no cenário do ensino remoto emergencial para os estudantes com deficiência e b) como os estudantes com deficiência aprenderam (ou não) no ensino remoto, com base em suas narrativas, percepções e singularidades e também nas narrativas e percepções de seus familiares, de seus professores e da gestão escolar local e estadual da escola pública em que atuo. Optei pela abordagem ontoepistemológica da pesquisa pós-qualitativa (LATHER; ST. PIERRE, 2013; ST. PIERRE, 2017; ULMER, 2017), pois além de ampliar a visão para outras epistemologias pós-humanistas, é um modo de conhecer aberto e flexível que se alimenta do entrelaçamento das associações entre todos os atores sociais humanos e não-humanos (LATOURET, 2012) que fazem a pesquisa acontecer e entende que estes indivíduos não se produzem sozinhos, separados das coisas e do ambiente, mas em associação com um mundo em constante deslocamento. Para isso, utilizei a cartografia como um modo de compreender (ainda que parcialmente) a complexidade do objeto desta pesquisa, a partir da análise dos fluxos dos acontecimentos, rastreando os entrelaçamentos entre humanos e não-humanos que compuseram o rizoma do ensino remoto emergencial no território investigado.

**Palavras-chave:** Ensino remoto emergencial; Educação especial e inclusiva; Tecnologias digitais; Estudante com deficiência; Escola pública.



## **"Where's the link, teacher?" Challenges of emergency remote teaching for students with disabilities in the context of public schools**

### **ABSTRACT**

My objective in this investigation is to understand how emergency remote teaching for students with disabilities took place, based on the intertwining between teachers, students, teaching materials and technologies in an analytical posture that goes beyond the human/non-human dichotomy in the pedagogical construction of the teaching model that was designed in the Covid-19 pandemic, considering the context of a state public school in Guanambi-BA. Based on this problem, the thesis defended in this work is that emergency remote teaching in public schools, as well as the pedagogical strategies used in this teaching model, did not take into account the specific needs of students with disabilities, especially with regard to accessibility and inclusion of this collective in pedagogical practices during the pandemic. In this scenario, I also sought to understand how students reacted and adapted to this school model, based on two central axes that crossed all the investigation movements and from which the flows of analysis emerged: a) the sociomaterial perspective and the agency of humans and non-humans in the network of emergency remote teaching, identifying the variables that hampered or facilitated accessibility to remote teaching and teaching-learning objects from the didactic material "Learning Support Notebooks" in the area of Languages, digital technologies and official documents from the perspective of inclusive education and the pedagogy of multiliteracies, in the investigated context and in which way the sociomateriality and the agency of these non-human actors become visible and influence and affect the pedagogical practices and the daily life of the social actors that forge the school and what are the consequences of such materiality in the scenario of emergency remote teaching for students with disabilities and b) as students with disabilities learned (or not) in remote teaching, based on their narratives, perceptions and singularities and also on the narratives and perceptions of their families, their teachers and the local and state school management of the public school in which I work. I chose the ontoepistemological approach of post-qualitative investigation (LATHER; ST. PIERRE, 2013; ST. PIERRE, 2017; ULMER, 2017), because in addition to expanding the vision to other post-humanist epistemologies, it is an open and flexible way of knowing that feeds on the intertwining of associations between all human and non-human social actors (LATOURET, 2012) that make the research happen and understands that these individuals do not produce themselves alone, separated from things and the environment, but in association with a world in constant displacement. For this, I used cartography as a way of understanding (albeit partially) the complexity of the object of this investigation, from the analysis of the flows of events, tracking the entanglements between humans and non-humans that composed the rhizome of emergency remote teaching in the investigated territory.

**Keywords:** Emergency remote teaching; Special and inclusive education; Digital technologies; Student with a disability; Public school.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Antiga Escola Municipal Baixa da Baraúna.....	24
<b>Figura 2:</b> Meu percurso formativo .....	25
<b>Figura 3:</b> Rizoma do contexto do ensino remoto emergencial nas escolas públicas estaduais da Bahia.....	37
<b>Figura 4:</b> Monitoramento global das escolas fechadas devido à Covid-19 em 30 de março de 2020 .....	54
<b>Figura 5:</b> Acontecimentos que ajudaram a cartografar o percurso pesquisado no ensino remoto emergencial .....	67
<b>Figura 6:</b> Monitoramento global de escolas fechadas devido à Covid-19 em 30 de julho de 2021 .....	74
<b>Figura 7:</b> Localização do Município de Guanambi .....	75
<b>Figura 8:</b> Vista panorâmica da cidade de Guanambi.....	75
<b>Figura 9:</b> Território de Identidade Sertão Produtivo .....	76
<b>Figura 10:</b> Quadra esportiva da escola pesquisada.....	79
<b>Figura 11:</b> Infográfico: Painel dos desafios enfrentados pela educação durante o ensino remoto .....	83
<b>Figura 12:</b> Atores humanos e não-humanos que compõem a rede do ensino remoto .....	91
<b>Figura 13:</b> O agenciamento da pandemia no Brasil.....	93
<b>Figura 14:</b> Os Cadernos de Apoio à Aprendizagem.....	96
<b>Figura 15:</b> Página do Caderno de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa do 1º Ano.....	99
<b>Figura 16:</b> Apresentação dos Cadernos de Apoio à Aprendizagem.....	100
<b>Figura 17:</b> Estrutura das trilhas Pedagógicas dos Cadernos de Apoio a Aprendizagem.....	100
<b>Figura 18:</b> Percepção docente acerca dos multiltramentos e protótipos didáticos .....	103
<b>Figura 19:</b> Print da <i>live</i> de apresentação dos Cadernos de Apoio da área de Linguagens, de 23/02/2021 .....	104
<b>Figura 20 (a, b):</b> Organização e elaboração dos Cadernos de Apoio.....	108
<b>Figura 21:</b> E-mail institucional da SEC-BA aos professores da rede estadual de ensino .....	114
<b>Figura 22:</b> Relato de experiência de uma professora trilheira.....	115
<b>Figura 23:</b> O sociomaterial na prática pedagógica do ensino remoto emergencial.....	118
<b>Figura 24:</b> Cenas do ensino remoto para estudantes com deficiência auditiva .....	122
<b>Figura 25:</b> Aula remota - Print da tela do Google Meet.....	152

<b>Figura 26:</b> Janela do Google Classroom.....	160
<b>Figura 27:</b> Janela da sala de Língua Portuguesa, 1º e 2º Ano Contínuo Ensino Médio .....	160
<b>Figura 28:</b> Print da página do Caderno de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa...	163
<b>Figura 29:</b> Links que não abrem - Falha “404” .....	165
<b>Figura 30:</b> Outros links que não abrem .....	166
<b>Figura 31:</b> Print de conversa via Whatsapp.....	179
<b>Figura 32:</b> Print da tela do Whatsapp do grupo dos professores .....	181
<b>Figura 33:</b> Organização do ensino híbrido por tempo pedagógico.....	194
<b>Figura 34:</b> Protocolo de biossegurança .....	195

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Horário de aula do 1º Ano Ensino Médio no ensino remoto .....	185
<b>Tabela 2:</b> Organização das turmas no ensino híbrido.....	194

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Narrativas dos atores sociais da pesquisa.....	43
<b>Quadro 2:</b> Dimensões de acessibilidade.....	77
<b>Quadro 3:</b> Síntese das adaptações de materiais realizadas para os estudantes com deficiência durante o ensino remoto .....	176
<b>Quadro 4:</b> Funcionamento da escola no modelo de ensino híbrido .....	193

## LISTA DE SIGLAS

<b>ABNT-NBR</b>	Associação Brasileira de Normas Técnicas
<b>AC</b>	Atividade de Classe
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>APAE</b>	Associação de pais e amigos dos excepcionais
<b>BNC-DCB</b>	Base Nacional para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica – Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>BNCC</b>	Base Nacional Curricular Comum
<b>CETIC</b>	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>COVID-19</b>	Coronavírus Disease 2019 (Covid-19)
<b>CPMI</b>	Comissão Parlamentar Mista de Inquérito
<b>DOSVOX</b>	Sistema operacional para computadores destinados a pessoas cegas
<b>EAD</b>	Educação a distância
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>GSE</b>	Google Suite For Education
<b>GAFAM</b>	Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft
<b>GNL</b>	Grupo de Nova Londres
<b>IAT</b>	Instituto Anísio Teixeira
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LA</b>	Linguística Aplicada
<b>LBI</b>	Lei Brasileira de Inclusão
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>NELT-UFBA</b>	Núcleo de Estudos de Linguagens e tecnologias, da Universidade Federal da Bahia
<b>NTE-13</b>	Núcleo Territorial de Educação – Região 13 – Caetité-BA
<b>ODA</b>	Objetos digitais de aprendizagem
<b>OED</b>	Objetos de ensino digitais
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDE</b>	Plano de desenvolvimento da educação
<b>PEC</b>	Proposta de Emenda à Constituição Federal
<b>PEE-BA</b>	Plano Estadual de Educação da Bahia
<b>PNEE</b>	Política Nacional de Educação Especial
<b>PNEEPEI</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>SAGA</b>	Sistema de Apoio à Gestão da Aprendizagem
<b>SEC/BA</b>	Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia
<b>SECADI</b>	Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEE</b>	Secretaria da Educação Especial
<b>SMF</b>	Sala de Recursos Multifuncionais
<b>STF</b>	Superior Tribunal Federal
<b>TAR</b>	Teoria Ator-Rede
<b>TCLE</b>	Termo de consentimento Livre e Esclarecido
<b>TDAH</b>	Transtorno e déficit de atenção e hiperatividade
<b>TEA</b>	Transtorno do espectro autista
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (em inglês, United Nations International Children's Emergency Fund)

## SUMÁRIO

<b>NOTA DE ABERTURA.....</b>	<b>17</b>
<b>1 CONTORNOS DA TESE .....</b>	<b>19</b>
1.1 Sempre há por onde começar .....	21
1.2 De onde vim e onde me encontro .....	24
1.3 Motivações da caminhada: o interesse pelo tema e o problema de pesquisa.....	31
1.4 Sobre o “estado da arte”: tentativas de encontrar a educação inclusiva, o ensino remoto emergencial e a linguística aplicada numa abordagem pós-qualitativa em pesquisas no Brasil .....	46
1.5 O que vem a seguir... ..	49
<b>2 DESLOCAMENTOS METODOLÓGICOS: CONHECER PARA TORNAR-SE .....</b>	<b>51</b>
2.1 Sobre como esta pesquisa teve início (ou como a pesquisadora se constrói junto com a pesquisa) .....	52
2.2 Que caminho(s) desenhar? ensaiando um mapeamento do percurso.....	60
2.2.1 O rastreio: inquietações e buscas .....	61
2.2.2 O toque: onde mirar a atenção?.....	62
2.2.3 O pouso: os estudantes com deficiência e a “escola fora da escola” .....	63
2.2.4 O reconhecimento atento: experimentando as incertezas .....	65
2.3 Contornos do território pesquisado .....	71
2.4 Perspectiva rizomática dos atores humanos e não-humanos que compõem a rede do ensino remoto emergencial .....	81
<b>3 HUMANOS E NÃO-HUMANOS EM REDE: PERSPECTIVA SOCIOMATERIAL E O AGENCIAMENTO DAS COISAS .....</b>	<b>86</b>
3.1 “Pós-humano, por quê?” .....	87
3.2 Entre lives e protocolos: o agenciamento dos Cadernos de Apoio à Aprendizagem enquanto atores não-humanos nas práticas pedagógicas para os estudantes com deficiência .....	96
3.3 A sala de aula na tela: o agenciamento das tecnologias no ensino remoto para os estudantes com deficiência .....	117
3.4 Os documentos oficiais enquanto atores sociais não-humanos: breve traçado da educação especial e inclusiva no Brasil.....	127
<b>4 ENSINAR-APRENDER NO ENSINO REMOTO: COMO OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FORAM AFETADOS .....</b>	<b>142</b>
4.1 “Cadê o link, professora?”: o retorno das aulas no modelo remoto.....	143
4.2 De olho nas trilhas: afetamentos e percepções dos estudantes durante o ensino remoto .....	155
4.3 “Andar com fé eu vou, que a fé não costuma “faiá”: a percepção dos professores.....	178
4.4 Do remoto para o presencial: tinha um ensino híbrido no meio do caminho .....	189
<b>5 GESTOS INCONCLUSIVOS: É PRECISO CONTINUAR A CAMINHADA... ..</b>	<b>202</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>213</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>229</b>



## Nota de abertura

Afinal, como denominar as pessoas que têm algum tipo de deficiência? Sendo o foco desta pesquisa o público da educação especial e inclusiva<sup>1</sup>, é importante refletir sobre os lugares que a pessoa com deficiência tem ocupado no imaginário social, especialmente sobre os termos que têm sido utilizados para nos referirmos a estas pessoas.

Todo conceito carrega em si uma história, marcada pelo ir e vir, pelos atravessamentos que a constitui. Mas, de quem estamos falando? Quem são estes atores sociais? Mirando a perspectiva de quem é o estudante com deficiência, Franco (2015, p. 76), apresenta-o como "alguém que é único, embora nomeado de muitas formas, pois ninguém é isso ou aquilo, todos são múltiplos agregados por uma unidade vital que tenciona o tempo todo". Nesse sentido, com base na filosofia da diferença (DELEUZE, 2000) é possível dizer que todos os seres são únicos e carregam as suas multiplicidades. Logo, a diferença é entendida, simultaneamente, como um processo de subjetivação, que diz respeito à singularidade humana, e como uma produção individual única. Não pode ser medida, não pode ser referenciada, pois foge a padronizações e categorizações.

Talvez por isso, as diferenças, de forma geral, provoquem incômodo e desconforto, à luz de concepções universais, em aceitar o outro e suas singularidades, de lidar com aquilo que escapa ao comum ou ao que já está naturalizado e "normalizado", criando, assim, os movimentos de exclusão. A diferença é, portanto, socialmente formulada. As diversas manifestações das diferenças, seja pelas características corporais, emocionais ou sensoriais, pela etnia, pelo gênero, pela cultura, religião ou classe social, são estruturadas no contexto de uma sociedade marcada pela exploração e segregação, cujas causas estão estreitamente relacionadas às relações de dominação.

Perante este paradigma, o binarismo exclusão/inclusão fica evidente e permeia as relações entre as pessoas com e sem deficiências e todos os grupos que não se encaixam no paradigma de "normalidade" segundo a cultura ocidental capitalista. No contexto escolar não é diferente e as pessoas com deficiência são vistas de acordo com o diagnóstico que possuem, ou até de modo pejorativo (o "aleijado", o "manco", o "excepcional", o "doente", o "ceguinho", o "surdo-mudo", o "portador de necessidade", o "incapacitado" etc.), em detrimento do reconhecimento dos aspectos ligados às suas capacidades e potencialidades. Além disso, as representações da deficiência são questionáveis, principalmente, "por perpetuarem estereótipos, distorções e incompreensões que, por sua vez, perpetuam a marginalização das pessoas com deficiência" (CAMARGO, 2019, p. 24).

Ressalto que ainda não há uma resposta definitiva para a nomenclatura que designa pessoas que tem deficiência. Cada época tem sua história e nela se desenvolvem seus valores e concepções. Mostra, inclusive como a sociedade é preconceituosa porque não legitima o

---

<sup>1</sup> Refiro-me aos estudantes matriculados na sala regular e também na sala de recursos multifuncionais do colégio estadual em que esta pesquisa foi desenvolvida.

outro independente de suas condições, pois, periodicamente, as terminologias são alteradas e estereotipadas, como se não se considerassem que essas pessoas têm identidade e que elas são muito mais do que um termo pode dizer sobre elas.

Nesta pesquisa, em referência aos atores sociais da educação especial e inclusiva que apresentam algum tipo de deficiência utilizo o termo "pessoa com deficiência", conforme postula a Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência de 2006 e referendada pelo Brasil em 2009, pois valoriza a pessoa, o indivíduo, suas potencialidades, independentemente das suas condições sociais, sensoriais, intelectuais ou físicas. Além disso, de acordo com o relatório da Convenção, a escolha do termo "pessoa com deficiência" foi realizada pelas próprias pessoas com deficiência presentes no evento, celebrado a partir da frase: "Nada sobre nós, sem nós". A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência também referenda o uso deste termo.

Essa perspectiva modifica o conceito da deficiência e firma o entendimento de que, por um lado, as pessoas com deficiência passam a ser sujeitos de direitos e, por outro lado, a sociedade passa a ser responsável pela eliminação das barreiras que impedem a participação equitativa destas pessoas em todos os âmbitos sociais. Por essa razão, abandona-se a concepção médica que atrela a deficiência a doenças e incapacidades, adotando-se o modelo social que compreende a deficiência como "parte da diversidade humana e não como um traço indesejado a ser curado ou corrigido" (FRENCH; DEPOY, 2000, p. 2. Tradução minha)<sup>2</sup>. Por isso, o uso de termos como "portador de deficiência" é inadequado, já que uma pessoa não é definida por sua deficiência e não é "portadora" de uma condição (inata ou adquirida) que lhe é intrínseca, mas que é resultado, em grande medida, das barreiras do ambiente físico e social. A pessoa com deficiência, é antes de tudo, uma pessoa, dotada de características singulares e de potencialidades.

Também as expressões "pessoa especial" ou "pessoa com necessidades especiais" não definem este público, já que somos todos diferentes e todos temos alguma necessidade particular, não só a pessoa com deficiência. Ainda resta pensar a expressão "aluno de inclusão". Apesar do termo ter se difundido no contexto educacional, ele é equivocado quando o usamos para nos referirmos aos alunos com deficiência. Se partimos do pressuposto de que a educação inclusiva diz respeito a todos os estudantes, com ou sem deficiência (alunos indígenas, pobres, negros, migrantes, refugiados, LGBTQIA+, ribeirinhos, quilombolas etc.), independentemente de suas necessidades específicas, então, todos deveriam ser chamados de "alunos de inclusão".

Enxergar a pessoa independente de suas condições e/ou limitações nos colocam em uma posição de equidade, já que todos somos diferentes e o que passa a existir é uma relação entre diferentes e não entre iguais. Por essa perspectiva, o binarismo inclusão/exclusão não tem sentido de existir.

---

<sup>2</sup> Trecho original "part of human diversity and not as an unwanted trait to be cured or corrected".



Crédito da imagem: <https://razaoinadequada.com/filosofos/deleuze/mil-plateos>

# 1

## CONTORNOS DA TESE

*Caminhar com bom tempo, numa terra bonita, sem pressa, e ter por fim da caminhada um objetivo agradável: eis, de todas as maneiras de viver, aquela que mais me agrada*  
(Jean Jacques Rousseau, [s.d])

Em tom de controvérsia ao ideal de caminhada descrito por Rousseau, arrisco ir a campo para ensaiar uma cartografia do ensino remoto emergencial para estudantes com deficiência no contexto da escola pública, **nestes tempos difíceis** (não só de ordem sanitária pandêmica, como também de ordem social, política, cultural e educativa), **numa terra não tão bonita**, já que nós, humanos, precisamos assumir nossa responsabilidade incalculável perante a destruição do planeta Terra, que já beira o caos, **com pressa**, pois a escola, na qual me<sup>3</sup> incluo como corpo constituinte, está correndo contra o tempo para resolver problemas que se acumulam há décadas (não apenas de modernização tecnológica, mas principalmente, da busca pela ressignificação do ensino e da aprendizagem) e **não é uma caminhada em que se é possível vislumbrar o fim**, já que tanto esta pesquisa quanto a pesquisadora se constroem ao longo do trajeto e o que importa, no fim das contas, é o que está sendo vivenciado e experimentado no percurso. E sim, apesar de tudo isso, ser professora e pesquisadora da linguagem e da educação é uma das minhas melhores formas de viver, é o que dá sentido ao que faço e ao que me torno ao longo do caminho.

Neste capítulo introdutório, faço uma breve contextualização da pesquisa em uma perspectiva ontoepistemológica para situá-la no contexto investigado. Apresento, além dos aspectos referentes ao delineamento do campo-tema da pesquisa, os fundamentos e implicações da opção pela abordagem pós-qualitativa de pesquisa e da cartografia como método. Demarco também o lugar de onde falo, enquanto professora pesquisadora da escola pública, situando os movimentos pessoais que motivaram o meu interesse pelo tema, abordo o problema, as perguntas que traçaram o percurso da pesquisa, bem como os objetivos que moveram a investigação e que me movem enquanto pesquisadora.

---

<sup>3</sup> A pessoa do discurso que fala neste estudo se movimenta entre o “eu” e o “nós”, porque não posso me furtar de minhas vivências enquanto educadora pesquisadora e também como pessoa, em minha individualidade, que se inquieta diante do visível e que se questiona sobre o invisível. Do mesmo modo, também me incluo no discurso coletivo, seja como educadora, seja como defensora da causa inclusiva, seja como cidadã que se reconhece na força da coletividade. Entretanto, às vezes também preciso me distanciar um pouco, olhar de longe a profissão docente com a visão de uma 3ª pessoa, para tentar enxergar com mais nitidez as questões que busco compreender.

## 1.1 SEMPRE HÁ POR ONDE COMEÇAR

*Tudo que existe, existe no tempo. A temporalidade constitui as coisas: o que é, é no tempo. Mas o tempo também é uma categoria sociocultural, e as características mudam ao sabor da história.*  
(SIBILIA, 2004, p. 8).

Tateio estas primeiras linhas pensando sobre o tempo, inspirada em Paula Sibília. O tempo engendra a nossa individualidade em uma rede em que se conectam humanos e não-humanos. Um “tempo líquido” que, para Bauman (2001), compõe e se recompõe a todo momento e que relativiza o “ser”, nas incertezas no mundo pós-moderno. Por isso, talvez seja mais interessante falar em “tornar-se”.

Nesta perspectiva, a abordagem ontofilosófica e epistemológica do pós-humanismo nos ajuda a repensar a compreensão de nós mesmos e das entidades<sup>4</sup> (humanas e não-humanas) que compõem o mundo, e a entender nossa condição histórica entrelaçada pelas incertezas como “entidades nômades” (SANCHO-GIL et al, 2020), mediadas e agenciadas pelas tecnologias digitais. Não por acaso, os deslocamentos epistemológicos presentes no pensamento contemporâneo e a complexidade da realidade social têm reverberado também no que entendemos por escola “que parece não haver mais uma proposta ou uma resposta permanente para o ato educativo, exceto a própria incerteza” (SOUZA, 2012, p. 253), que emerge como possibilidade para a construção de novos modos de pensar as nossas pesquisas.

Nestas incertezas, Latour (2007) nos adverte que há um “antes” e um “depois” no processo da pesquisa. E para além disso, no “durante”, há mais inquietações do que respostas. Especialmente neste tempo pandêmico<sup>5</sup>, que também é um convite a reflexões sobre os modos de ensinar-aprender, sobre a necessidade da formação docente de modo permanente e, também, sobre a necessidade de tornar as instituições educacionais e o fazer educativo mais acessíveis, inclusivos e abertos à diversidade.

Este momento também está sendo assinalado pela desigualdade social escancarada em nosso país, marcada historicamente pela negação da escolarização, sobretudo para as classes

---

<sup>4</sup> O termo ‘entidade’ foi adotado por Bruno Latour (2012) para representar os elementos humanos e não-humanos que compõem o social. Para o autor, o uso desta expressão elimina a ideia de binarismo, isto é, da valorização de um dos elementos quando das análises produzidas com base na Teoria Ator-Rede nas pesquisas. É uma maneira de se referir tanto a humanos quanto a não-humanas, incluindo diferentes tipos de objetos materiais e objetos imateriais (conceituais, morais, virtuais) e ações, que não são pré-determinadas, essencializadas e definidas.

<sup>5</sup> A Organização Mundial da Saúde decretou em 11 de março de 2020 situação de pandemia do COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). Até à época desta pesquisa (2022), a pandemia ainda continua ativa, como um processo em que a humanidade ainda precisa aprender a lidar com suas fragilidades.

marginalizadas, dentre elas, para as pessoas com deficiência. Desse modo, esta pesquisa acena para a necessidade de ruptura de ações pedagógicas que pouco ou nada conversam com o mundo externo aos muros da escola. Pelas lentes da pesquisa pós-qualitativa, tenho percebido que é chegado o momento de repensar as nossas práticas educativas visando acompanhar as mudanças e os desafios deste mundo contemporâneo, em que as fronteiras se diluem e a velocidade das transformações reclamam novas posturas político-pedagógicas para o ensino-aprendizagem. Mudam-se os ciclos, mudam-se as escolhas.

É nesta conjuntura pós-moderna, caracterizada pela fluidez de instituições sociais e de identidades, outrora consideradas fixas e claramente definidas, e na concepção contemporânea de Linguística Aplicada, que segundo Moita Lopes (2006, p. 96) “precisa ter algo a dizer sobre como o mundo se apresenta e que o faz com base nas discussões que estão atravessando outros campos das ciências, nas quais se verifica uma mudança paradigmática em virtude da crise da ciência moderna”, que a pesquisa sobre a qual me debruço se insere. De acordo com Giddens (1991, p. 39), a reflexividade é outra característica importante desse estágio de tempo em que “as práticas sociais são constantemente examinadas e reformuladas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas”. Assim, a reflexão torna-se central para o entendimento de como as transformações sociais deste momento histórico tão complexo, mas ao mesmo tão potente para a construção de novas perspectivas na educação, influenciaram, organizaram e estruturaram as relações sociopedagógicas entre os atores sociais humanos e não-humanos (LATOUR, 2012) durante o ensino remoto emergencial, bem como para a compreensão de que os conceitos de escola, de ensino e de aprendizagem estão sendo redefinidos para se adequar às novas necessidades do nosso tempo.

Por isso, considerando a volatilidade do mundo pós-moderno acentuada pelo cenário pandêmico, com impacto direto na escola e, conseqüentemente, em meu projeto de pesquisa inicial<sup>6</sup>, resolvi tentar abandonar a zona de conforto da pesquisa qualitativa e buscar abrigo sob o guarda-chuva da abordagem pós-qualitativa (ST. PIERRE, 2018, 2019), tendo a cartografia como forma de manejo deste estudo. Entretanto, saliento que embora esta pesquisa se encaminhe para uma abordagem pós-qualitativa, ela ainda possui nuances da pesquisa qualitativa, já que esta transição é um processo muito complexo, pois, para além de uma mudança metodológica, envolve também uma mudança ontoepistemológica e filosófica. Em linhas gerais, a pesquisa pós-qualitativa mantém aberturas para diferentes modos de pensar a pesquisa que abracem as incertezas do conhecimento e das formas e forças que se acumulam

---

<sup>6</sup> Esta passagem será detalhada no Capítulo 2.

para produzi-las (ST. PIERRE, 2018). Dá ênfase aos movimentos e fluxos da vida cotidiana, das coisas<sup>7</sup>, do afeto e das emoções. É uma maneira de entrelaçar teoria com pensamento metodológico.

Nesse sentido, compreendendo a Linguística Aplicada como uma vasta área de produção de conhecimentos que diz respeito às práticas sociais, culturais, políticas e discursivas que são produzidas na sociedade, em que o seu interesse não está em equacionar visões preestabelecidas e aplicacionistas, mas problematizá-las; e levando em conta sua relação com o ensino-aprendizagem de línguas e com o papel docente na mediação de uma educação que necessita ser cada vez mais inclusiva, respeitando a diversidade e a pluralidade de culturas presentes na escola, o foco desta pesquisa mirou os acontecimentos do ensino remoto emergencial para estudantes com deficiência, considerando o entrelaçamento dos atores sociais, humanos e não-humanos (estudantes, professores, gestão educacional, materiais didáticos, discursos, prática pedagógica, tecnologias digitais), no contexto de uma escola pública estadual de Guanambi-BA, município com aproximadamente 90 mil habitantes (IBGE, 2021), localizado no Território de Identidade Sertão Produtivo<sup>8</sup>, região Sudoeste da Bahia. Interessou-me investigar como os estudantes com deficiência vivenciaram o ensino remoto e, para isso, foi necessário ouvir as vozes dos diferentes atores sociais que compõem o corpo escolar para a compreensão desses experienciamentos por estes estudantes.

Simbora!

---

<sup>7</sup> Ao longo desta tese, as coisas importam. Por isso, a palavra “coisa” será bastante reiterada, não como um tom indefinido, mas justamente para enfatizar a presença dos atores não-humanos que também constituem e constroem a pesquisa.

<sup>8</sup> O território baiano (567.295 Km<sup>2</sup>) foi dividido em 27 Territórios de Identidade (Irecê, Velho Chico, Chapada Diamantina, Sisal, Litoral Sul, Baixo Sul, Extremo Sul, Itapetinga, Vale do Jiquiriçá, Sertão do São Francisco, Oeste Baiano, Bacia do Paramirim, Sertão Produtivo, Piemonte do Paraguaçu, Bacia do Jacuípe, Piemonte da Diamantina, Semiárido Nordeste II, Agreste de Alagoinhas/Litoral Norte, Portal do Sertão, Vitória da Conquista, Recôncavo, Médio Rio de Contas, Bacia do Rio Corrente, Itaparica, Piemonte Norte do Itapicuru, Metropolitana de Salvador, Costa do Descobrimento). O Governo da Bahia, após intensas reivindicações dos sindicatos dos trabalhadores e produtores dessas regiões, reconheceu estas unidades territoriais por entender que o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões depende de identificar prioridades temáticas a partir da realidade local. Mais detalhes em <https://geo.dieese.org.br/bahia/territorios.php>

## 1.2 DE ONDE VIM E ONDE ME ENCONTRO

*Prepare o seu coração/ Para as coisas que eu vou contar/ Eu venho lá do sertão/ Eu venho lá do sertão / E posso não lhe agradar...  
(Disparada, de Geraldo Vandré e Théó de Barros, 1960)*

**Figura 1:** Antiga Escola Municipal Baixa da Baraúna



**Fonte:** Acervo da autora. Créditos: Fotografada pela autora, 2020.

Trago esta imagem da escola onde fui alfabetizada, da escola do meu sertão, carregada de memórias sinestésicas. Onde veem ruínas, eu vejo a minha infância. Sinto o cheiro do perfume da professora, o cheiro da terra molhada e das flores da Baraúna. Sinto o cheiro da merenda escolar, dos cadernos novos (daqueles pequeninhos, mas muito bem cuidados porque foram ‘ganhados’ na escola!) e da madeira do lápis recém apontado (tinha que apontar pouco para não gastar!). Sinto o cheiro de crianças suadas de tanto brincar com bola de meia<sup>9</sup> no recreio, no quintal de uma casa antiga que chamávamos de escola. Sinto as formas das pedras do chão batido e das sementes das árvores que usávamos na sala de aula para aprender cálculos matemáticos. E como não lembrar da cola do quiabento<sup>10</sup> que usávamos para colar as folhas de

<sup>9</sup> A bola de meia, ou bola de trapos, é um brinquedo comum entre as crianças dos bairros periféricos ou da zona rural. Trata-se de uma bola feita com papel amassado ou restos de tecidos, enrolados em uma meia velha, servindo como uma bola de futebol improvisada.

<sup>10</sup> O quiabento é uma arvoreta da família das cactáceas (*Pereskia Zehntneri*), muito comum na Bahia, e que se caracteriza pelo tronco cheio de espinhos, pelas folhas de um verde bem diferenciado e pelo fruto que se assemelha ao quiabo, por apresentar um líquido viscoso semelhante à cola de isopor. Este arbusto, muito utilizado na construção de cerca-viva tem no clima da Caatinga um ideal lugar para o seu crescimento.



seda que sobravam das festas de São João, dando vida às nossas pipas! Sinto o frio da água do riacho que eu atravessava a pé para chegar à escola. Era um percurso de três quilômetros para ir e três quilômetros para voltar que movia ora em alegria, ora em cansaço um corpo de sete anos de idade. Sinto o vento do mês de junho e a neblina fria em meu rosto logo de manhãzinha. E sinto o sol escaldante de meio-dia quando retornava para casa.

Eu vejo o tempo passando em rápidos *flashes* que me trazem de volta à tela que hora escrevo. Não é sobre melancolias. Também não é sobre educação do campo que vou tratar aqui, embora o tema seja muito caro para mim. O que trago são pequenos detalhes rememorados de experienciamentos que ajudaram a construir a minha identidade e me ensinou a ler o mundo e a pensar sobre ele (FREIRE, 1989). É sobre reconhecer o valor da educação e como ela tem forjado a professora pesquisadora que ora se apresenta enquanto escrevo esta tese. É sobre encantamento também. É sobre o quanto a escola pública, que me acompanha em formação desde a infância, me seduz, me afeta e desperta inquietações desde quando iniciei o curso de Magistério, em 1996, e para além disso, se materializaram em pesquisas na graduação, em três especializações, no mestrado e agora nesta tese de doutorado, a partir de minhas vivências como professora da escola pública. Posso resumir a minha trajetória acadêmica na Figura 2, que obviamente não se esgota neste traçado, tendo em vista as inúmeras formações continuadas, cursos, eventos acadêmicos e demais capacitações das quais participei ao longo deste tempo.

**Figura 2:** Meu percurso formativo



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2021  
Créditos da imagem de fundo: <http://pinterest.com>

Rememorar nossa trajetória é quase um processo de escavação e encontro com um passado ainda recente, que ganha novos significados no presente, permitindo refletir sobre quem somos e sobre como estamos nos construindo ao longo do caminho, os lugares pelos quais

passamos, as vivências que nos marcaram. Assim, memórias são espaços que impedem o esquecimento, remontam vivências nas quais o presente é construído, sinalizando possibilidades ao futuro que chega sem pedir licença.

Por este caminho, minhas memórias vão compondo a minha identidade. Memória e identidade se juntam no discurso na medida em que ambas são construções discursivas. Para Hall (2006), ao narrar-se, o sujeito mobiliza um arsenal de experiências e põe em ação tudo o que o constitui para construir uma narrativa de si. Contudo, seguramente, posso afirmar que esse processo reflexivo e autobiográfico também é constrangedor, pois ser intérprete de mim mesma e do mundo social onde estou inserida me obriga também a abrir mão, em alguns momentos, da minha privacidade existencial.

Na breve descrição da minha infância na escola, cartografo muito mais do que sensações experimentadas. Rememoro um modelo de escola muito distante do que temos nas cidades em termos de espaços físicos e de tecnologias. Naquela escola rural, aprendi com os afetamentos: com a professora segurando a minha mão para contornar as primeiras letras. E aprendi a ler, quando ela se sentava ao meu lado e, bem devagar, íamos juntando as sílabas das palavras, que ela ilustrava em desenhos bem caprichosos em meu pequeno caderno. Ou, quando toda a sala se sentava em círculo e a professora contava histórias maravilhosas, deixando para revelar o final só no outro dia. Como o tempo demorava a passar, esperando o “tão esperado” desfecho daquelas histórias, já ensaiado de mil formas em minha imaginação.

Com Wallon (1995) compreendi que a afetividade é tudo o que nos afeta. E sob esse olhar, os afetamentos podem ser algo prazeroso ou não. Logo, as emoções (alegria, raiva, dor, medo, tristeza, repúdio, prazer, vergonha, contentamento...) é uma maneira de expressão desses afetamentos, sendo de fundamental importância no processo educativo, influenciando a forma como estudantes e professores enxergam a escola e as relações que são construídas nela e a partir dela, independentemente da idade e do nível de ensino do qual participam. Pelos afetamentos os atores sociais se reconhecem pertencentes (ou não) à cultura de determinado grupo, podendo resultar na permanência deste no grupo, como, também, pode influenciar no seu afastamento. Como bem lembra Freire (1996), sem afeto é possível a negação dos sonhos, das utopias, da esperança.

Aquela escola que marcou a minha infância priorizava a dimensão afetiva<sup>11</sup> da educação, elemento fundante para a formação das crianças e adolescentes. A ausência desta dimensão nas práticas pedagógicas contemporâneas, independente do modelo de ensino em

---

<sup>11</sup> A dimensão afetiva a que me refiro se traduz no sentido de que o ato de ensinar-aprender mobiliza afetos, emoções e relações que vão além da cognição e das habilidades intelectuais.

vigor (presencial/físico, remoto...) e que vai muito além da relação “eu-outro-nós” (JANAINA DOS SANTOS, 2008), parece trazer prejuízos às relações pedagógicas. Mesmo antes da pandemia, nas salas de aula lotadas e, principalmente, na realidade do ensino remoto, a afetividade e a amorosidade parecem também terem perdido seus lugares. Professores e estudantes, imersos em seus dilemas particulares e cada um com suas demandas emocionais e pedagógicas particulares, muitas vezes ignoradas pelos sistemas de ensino, não passam de números nos índices educacionais. Tudo isso pode ser considerado como um introito para parte dos problemas que temos vivenciados na escola, levando, por um lado, estudantes a expressarem seus afetamentos por meio da evasão escolar, da indiferença, da repetência, do descaso e até mesmo da violência consigo mesmo e com os outros e, por outro lado, o adoecimento físico e mental dos professores, o abandono da carreira docente e/ou a indiferença quando passam a desacreditar na educação.

As minhas palavras até aqui já respondem, por si só, a importância que as relações afetivas construídas na escola desde a minha infância tiveram na construção desta professora pesquisadora, especialmente, na escolha da minha profissão. “Às vezes mal se imagina o que pode representar um simples gesto de um professor. O que pode um gesto, aparentemente insignificante, valer como força formadora ou como contribuição à formação do educando por si mesmo” (FREIRE, 1996, p. 47). Nunca me esquecerei de uma professora que, ao longo do meu último ano do curso de Magistério, no Ensino Médio, em 1999, vendo minhas dificuldades com a falta de material para estudar para o vestibular, se preocupava em dedicar seus finais de semana para preparar simulados de redação para mim, os quais eu fazia no decorrer da semana e que ela avaliava com dedicação e zelo, mostrando em quais aspectos eu precisava melhorar e sempre me incentivando a continuar minha preparação. Naquele ano, eu ainda morava na zona rural e ia para o colégio em Caetité, o Instituto de Educação Anísio Teixeira, no transporte escolar do município. Além de não ter recursos financeiros para pagar um cursinho preparatório para o exame, naquela época a cidade mais próxima que oferecia este tipo de curso era Vitória da Conquista, a 250 km de distância de Caetité. Mas minha professora estava comigo! Sempre me apoiando e acreditando em minhas potencialidades. E assim ocorreu que no primeiro vestibular que fiz, fui aprovada em terceiro lugar, das 40 vagas ofertadas para o curso de Letras/Português, no Campus VI da Universidade do Estado da Bahia, em Caetité.

Pequenos e grandes gestos, palavras e olhares de respeito e de amorosidade de uma professora ou de um professor com seus alunos, podem deixar marcas para a vida toda. A esse respeito, Freire (1996) é incisivo ao afirmar que uma boa formação é capaz de inspirar a educação, tornar fascinante os movimentos do ensinar-aprender. O que fascina interessa e, se

interessa, pode despertar entusiasmo. Essa ideia torna o ato de educar um ato de afeto, um compromisso ético e político, e, segundo o autor, configura uma “conjunção amorosa”. Talvez, a falta desta dimensão afetiva em nossas escolas contemporâneas, em grande medida, explique também a fragilidade das relações estabelecidas nestes espaços, em que muitos estudantes e professores parecem conviver em lados antagônicos, divididos por uma trincheira invisível de vazio afetivo. “Este saber, o da importância desses gestos [afetivos] que minguem diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre o que teríamos que refletir seriamente” (FREIRE, 1996, p. 48).

Também nestes tempos de aceno para a necessidade de mudanças de paradigmas e de atualizações tecnológicas na área da educação, evidenciadas pelas experiências do ensino remoto emergencial, o modelo de escola que eu vivenciei parece mais distante ainda, pois o funcionamento da escola física/presencial tal qual o conhecíamos foi modificado de 2020 para cá, sobrevivendo, ora de forma remota, ora de forma híbrida, ora de forma presencial, ora fazendo de conta que está acontecendo, dadas as proporções de desigualdade social que sempre existiram no sistema educativo brasileiro.

Para entender este momento histórico e singular no qual nos situamos e sob o qual esta pesquisa se desenvolveu, sigo Giroux, Rivera-Vargas e Passeron (2020) quando afirmam que a pandemia do coronavírus tem se mostrado mais do que uma crise de saúde pública, é também uma crise política e ideológica engendrada após anos de negligência por parte de governos, principalmente os neoliberais, que têm negado a importância do bem-estar público, especialmente a saúde a educação, desvalorizando e sucateando as instituições que as tornam possíveis. Então, para além de um conceito médico, para os autores, a pandemia envolve também questões políticas e ideológica que legitimam a violência em todas as suas formas, a corrupção, mortes em massa, mostrando o que há de mais tóxico no capitalismo neoliberal, cuja principal preocupação reside no ataque ao estado de bem-estar social, à democracia, ao meio ambiente, no fortalecimento da desigualdade sistêmica, no enfraquecimento da saúde e da educação públicas, ataque aos direitos dos trabalhadores, defesa de um modelo educacional não inclusivo e estratificando e afirmação de uma economia de acumulação de capital que favorece os banqueiros e os acumuladores de grandes fortunas.

Paralelo a esse contexto de guerra sanitária, instaurou-se o que os autores chamam de "pedagogia pandêmica" referindo-se à máquina de propagandas da mídia, especialmente de fake news, que destilam inverdades, especialmente sobre evidências ou curas falsas para o vírus da Covid-19 e ataques à democracia, gera medo e uma espécie de “raiva social” na população, atacando projetos e ideais de coletividade. Nessas circunstâncias, “uma consequência é que a

verdade, a evidência e a ciência são vítimas da linguagem da mistificação e legitimam um tsunami de ignorância junto com o colapso da moral e da democracia" (GIROX, RIVERA-VARGAS E PASSSERON, 2020, p. 01, tradução minha)<sup>12</sup>. Vale lembrar que, aqui no Brasil, assim como nos Estados Unidos, por exemplo, em que houve a retomada da extrema direita às instâncias de poder, a “máquina” de fake news tem operado desde antes da pandemia, por volta de 2016 em diante, sendo responsável, em grande medida, pela corrosão do regime democrático destes países e pela eleição dos seus presidentes conservadores. Entretanto, parece fato que a pandemia alimentou essa perspectiva.

Diante disso, o senso de justiça é reprimido, a morte naturalizada e questões de gênero, raça, etnia direitos humanos, respeito às diferenças, meio ambiente, entre outros são minorizados<sup>13</sup> e a "ignorância se torna uma virtude" (HARVEY, *apud* GIROUX, RIVERA-VARGAS E PASSSERON, 2020, p. 3, tradução minha)<sup>14</sup>. Para os autores,

a pandemia não pode ser discutida fora da crise da política e da educação. Portanto, para ressignificar o sentido do sistema educacional, como agente de produção de dinâmicas coletivas e solidárias, é necessário um novo vocabulário que ajude a compreender esta crise em sua dimensão adequada. Tal linguagem deve fornecer uma crítica sustentada do modelo neoliberal com seus discursos de exclusão, exploração e pureza racial. Tal discurso deve também abordar as causas subjacentes da pobreza, dominação de classe, destruição ambiental e racismo ressurgente, não como um apelo à reforma, mas como um projeto de reconstrução radical que visa a criação de uma nova ordem social, política e econômica. Se o sistema educacional não atender a essas dimensões, ou não se responsabilizar por elas, não será possível garantir a nossa vida em convivência social saudável hoje e muito menos ainda nas gerações futuras. (GIROX, RIVERA-VARGAS E PASSSERON, 2020, p. 04, tradução minha)<sup>15</sup>

A bem da verdade, se o futuro do sistema educacional é incerto, para além da “pedagogia pandêmica”, eu acrescento que estamos vivendo também uma pedagogia da incerteza, pois não

<sup>12</sup> Trecho original: “Una consecuencia es que la verdad, la evidencia y la ciencia caen presas del lenguaje de la mistificación y legitiman un tsunami de ignorancia junto con un colapso de la moral y el coraje cívico”.

<sup>13</sup> Utilizo o termo **minorizado** em lugar de **minoria**, para me referir às pessoas com deficiência, afrodescendentes, pobres, LGBTQIA+, refugiados, indígenas e a todas as pessoas que fazem parte de grupos que sofrem qualquer tipo de preconceito e discriminação, desigualdade e a baixa representatividade em espaços de influência social. Ou seja, àqueles que, ainda que sejam maioria na sociedade, são minoria nas posições de liderança e tomada de decisão, considerando que está em jogo o status social e político desses grupos e o valor simbólico associado a eles.

<sup>14</sup> Trecho original: “[...] la ignorancia se eleva a una virtud (HARVEY, 2020)”.

<sup>15</sup> Trecho original: “La pandemia no se puede discutir fuera de la crisis de la política y la educación. Por lo tanto, para ressignificar el sentido del sistema educativo, en tanto agente de producción de dinámicas colectivizadoras y solidarias, necesitamos de un nuevo vocabulario que ayude a entender esta crisis en su justa y adecuada dimensión. Tal lenguaje debe proporcionar una crítica sostenida al modelo neoliberal consus discursos de exclusión, explotación y pureza racial. Tal discurso también debería abordar las causas subyacentes de la pobreza, la dominación de clase, la destrucción del medio ambiente y un racismo resurgente, no como un llamado a la reforma, sino como un proyecto de reconstrucción radical dirigido a la creación de un nuevo orden social político y económico. Si el sistema educativo no aborda estas dimensiones, o no se hace cargo de las mismas, no será posible garantizar hoy nuestra vida en convivenciay menos las de las futuras generaciones.”

apenas não sabemos qual o futuro da escola, como também não sabemos qual o futuro do ensino-aprendizagem, da formação docente, não sabemos ainda quais os impactos do ensino remoto emergencial no processo de aprendizagem dos menos favorecidos, pois, dado o contingente emergencial desse modelo de ensino, as pesquisas sobre suas implicações ainda estão em andamento, também não sabemos para onde se encaminham todas essas mudanças e o que virá depois. Fato é que essa pedagogia da incerteza tem nos ensinando muito sobre a importância e o valor da escola como instituição, não apenas como arquitetura física localizada que concretiza afetabilidades<sup>16</sup> entre humanos e não-humanos, mas também como um corpo social que abriga toda uma diversidade de atores sociais, que nesse contexto de pandemia foi desafiado pelas desigualdades que já existiam e outras que surgiram das necessidades do momento, evidenciando as fraturas de um sistema educacional que já se encontrava em um processo debilitado muito antes da pandemia.

Os autores sustentam que esta crise veio nos lembrar que a escola é parte constitutiva de uma sociedade em rede e que não há como sobreviver individualmente. “Uma educação concebida a partir da ecologia política e da abordagem da complexidade pode nos dar pontos de partida para resolver problemas que venham do coletivo e não de forma dissociada” (GIROX, RIVERA-VARGAS E PASSERON, 2020, p. 06, tradução minha)<sup>17</sup>, criando condições para que os estudantes possam se desenvolver como agentes autônomos e críticos, dentro de suas subjetividades. Entretanto, Sancho-Gil em entrevista a Borges da Silva (2022, p. 272) entende que em um contexto de desigualdade social acentuada,

[...] é muito difícil que haja uma educação democrática, com justiça, com igualdade social. Eu acho que uma transformação não diz respeito apenas à escola, ao seu contexto, aos professores. Uma transformação significa repensar o tipo de sociedade que nós queremos [...] Mas, para mim, o grande problema é a organização social, a organização política e o tipo de sociedade que queremos construir, porque as escolas não são nem mais nem menos que um reflexo dessas sociedades. Só vejo transformações educativas nas sociedades democráticas que buscam a justiça, que buscam a igualdade, que são honestas, éticas e sobretudo estéticas. Se não transformamos isso, as coisas continuarão como estão [...] ou melhoram as sociedades ou tudo na escola seguirá igual.

Portanto, para a autora, a escola como parte da sociedade só se transforma se a sociedade se transformar. Não dá para ter uma sociedade ruim e uma escola boa, ou vice-versa. Além

---

<sup>16</sup> Utilizo o termo ‘afetabilidade’ em sentido amplo, com base em Pozzana (2013), referindo-me aos encontros dialógicos que atravessam a escola na relação entre todos os atores sociais humanos e não-humanos, que se afetam e são afetados ao mesmo tempo.

<sup>17</sup> Trecho original: “Una educación concebida desde la ecología política y el abordaje de la complejidad, pueden darnos puntos de partida para abordar cualquier problema que se tenga desde lo colectivo y no de manera disociada”

disso, o sistema educacional é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores e de poder do paradigma dominante em que a lógica é a exclusão, isto é, as relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente. É neste contexto que se afirma o meu interesse pelo objeto desta pesquisa e é onde me encontro enquanto professora pesquisadora.

### 1.3 MOTIVAÇÕES DA CAMINHADA: O INTERESSE PELO TEMA E O PROBLEMA DE PESQUISA

Dentre outras acepções, a palavra *interesse* significa, “ser de importância”, “fazer diferença”, “estar entre”. Ressoa a ideia de que quando tenho interesse em algo, de alguma forma aquilo me toca, me fascina, me absorve, dando sentido ao que me acontece. Para Dewey (1978, p. 71), “em interesse, não há simplesmente um sentimento inerte ou passivo, mas alguma coisa de motriz, de dinâmico” – e eu acrescentaria: de objetivo e de pessoal –, que nos convidam a refletir sobre nossas experiências. Nesta pesquisa, o interesse que me move parte de minhas vivências como professora de Língua Portuguesa da educação básica e também como professora de atendimento educacional especializado (AEE)<sup>18</sup> na uma sala de recursos multifuncionais (SRM)<sup>19</sup>, do colégio estadual, território desta pesquisa, em que o olhar sobre a minha prática pedagógica e o que tenho experienciado coletivamente com os estudantes e com os colegas professores, a partir de cada um desses lugares, tem me provocado a tentar compreender os desafios da educação especial e inclusiva<sup>20</sup> na escola regular<sup>21</sup> pública.

---

<sup>18</sup> De acordo com o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado, o AEE é um serviço destinado aos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação (AH/SD) matriculados na escola regular. Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para a eliminação de barreiras em prol da plena participação destes estudantes na sociedade, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2011).

<sup>19</sup> A Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço educativo instalado dentro das escolas regulares que possuem estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos matriculados. É um “ambiente dotado de equipamentos de informática, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado prestado aos estudantes com deficiência, matriculados na rede pública de ensino comum” (BRASIL, 2011, Art. 5º, § 3º).

<sup>20</sup> A educação especial é uma modalidade de ensino que tem a função de promover o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência através do atendimento educacional especializado (AEE) e abrange todos os níveis e modalidades do sistema de ensino, desde a educação infantil até a formação superior. Já a educação inclusiva é uma modalidade de ensino na qual o processo educativo deve ser considerado como um processo social que abraça a diferença, em que todas as pessoas em sua diversidade (pessoas com deficiência, diversidades étnicas, sociais, culturais, de gênero...) têm o direito à educação. É uma educação voltada para a formação completa e livre de preconceitos, segregações, estigmas ou exclusões.

<sup>21</sup> A escola regular (ou comum) é aquela que segue a educação regular, com os níveis de ensino e faixas etárias estabelecidas pelos documentos oficiais e tem como dever respeitar e incluir as diferenças/diversidade. Uma escola inclusiva é uma escola que inclui a todos, sem discriminação, e a cada um, com suas diferenças, independentemente

No decorrer da caminhada docente, tenho percebido que quando um estudante com deficiência chega à escola pela primeira vez, é percebido pela maioria dos atores que compõem o ambiente escolar pelo ângulo da incapacidade. No momento em que este estudante adentra o espaço escolar, o que primeiro se anuncia é a sua deficiência/diferença, não a sua pessoa, como um indivíduo dotado de potencialidades. E daí, como se não bastasse já ter que enfrentar as muitas barreiras estruturais dos sistemas de ensino em geral que dificultam a sua inclusão (falta de acolhimento, de acessibilidade dentro e fora da escola, de tecnologias assistivas, de intérpretes, de cuidadores, de materiais didáticos adaptados, de formação docente na área da educação especial e inclusiva para os professores que lecionam na sala regular etc.), este estudante ainda tem que provar o tempo todo, e para todos, que possui habilidades e competências que justificam a sua presença ali, naquele ambiente escolar, junto aos demais estudantes.

Essa visão distorcida e preconceituosa da pessoa com deficiência – que não faz sentido em nenhum ambiente, muito menos no espaço escolar, independentemente de ser online/remoto ou presencial/físico –, e que há anos vem sendo discutida e legislada para tentar ser combatida, tem me preocupado desde quando ingressei na carreira docente estadual, há quinze anos. “Me movo como educador[a] porque, primeiro, me movo como gente” (FREIRE, 1996, p.37). Essa questão me sensibiliza, não apenas porque convivo com deficiência que sofrem com as barreiras impostas à inclusão, tanto na escola como também na sociedade, mas também porque trabalho com vidas, e como bem lembra Freire (1994, p. 11), se a educação trabalha com vidas, ela trabalha com esperança, e “hoje, mais do que em outras épocas, devemos cultivar uma educação da esperança enquanto empoderamento dos sujeitos históricos desafiados a superar as situações limites que nos desumanizam a todos”.

O processo excludente que se vê na escola e que insistentemente se mantém na sociedade, à revelia, inclusive, da legislação é reflexo, e ao mesmo tempo alimento, de um projeto social patriarcal, colonialista e neoliberal (SANTOS, 2019) que, numa perspectiva eurocêntrica, silencia o diferente, nega a possibilidade de essas pessoas terem seus estilos de vida e sua cultura reconhecidos, bem como de terem outras possibilidades de participação social

---

de sexo, idade, religião, origem étnica, raça, deficiência. Uma escola inclusiva é aquela com oportunidades iguais para todos e estratégias diferentes para cada um, de modo que todos possam desenvolver seu potencial. Uma escola que reconhece a educação como um direito humano básico e como alicerce de uma sociedade mais justa e igualitária (<https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/por-onde-comecar/conceitos-fundamentais/>). Já a escola especial é voltada ao acompanhamento e suporte das pessoas com deficiências, através do apoio terapêutico especializado na rede de saúde e do atendimento educacional especializado (AEE) ofertado em classes especializadas, escolas especializadas, escolas bilíngues de surdos, em centros de educação especial ou em instituições filantrópicas (como a APAE, por exemplo) (BRASIL, 2020).



e seus direitos garantidos. Se a pessoa com deficiência não está na linha de produção como as outras, então ela é quase inexistente para a sociedade, porque não interessa ao capital como mão de obra passível de exploração. Dessa forma, o processo de inclusão não pode ser pensado sob o viés da racionalidade econômica, mas a partir de uma concepção que não se restrinja a perdas e ganhos. Nas palavras de Boaventura Santos (2003, p. 56),

[...] temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

O autor reforça ainda que é necessário rompermos com a ideia de diferença como sinônimo de desigualdade e de exclusão, já que a desigualdade é um fenômeno socioeconômico e a exclusão um fenômeno cultural, social e de civilização. E se não rompermos com essa dicotomia, a relação assimétrica entre as pessoas vai sempre se perpetuar, reforçando a ideia de que umas são melhores que as outras.

Essa racionalidade baseada nas epistemologias do Norte (SANTOS, 2019) tem fortes rebatimentos, inclusive, nos modos como os currículos são organizados e são praticados em nossas escolas, colocando alguns conhecimentos no topo da legitimidade enquanto muitos outros são negados ou invisibilizados. Exemplo disso é a reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017 e implantada no ano de 2022, que reduziu drasticamente a carga horária das disciplinas do currículo básico em todas as áreas do conhecimento do Ensino Médio (Linguagens e suas tecnologias, Ciências Humanas e sociais, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias), cujo objetivo é legitimar desigualdades históricas às quais a maioria da população brasileira está submetida, retrocedendo no campo dos direitos sociais e reafirmando os interesses do capital. Para quê aulas de Filosofia? Na perspectiva do sistema, o povo não pode aprender a pensar, como afirma Pedro Demo (2001) em diálogo com Freire:

[...] O sistema não teme o pobre que tem fome. Teme o pobre que sabe pensar. O que mais favorece o neoliberalismo não é a miséria material das massas, mas sua ignorância. Esta ignorância as conduz a esperarem a solução do próprio sistema, consolidando sua condição de massa de manobra. A função central da educação de teor reconstrutivo político é desfazer a condição de massa de manobra, como bem queria Paulo Freire [...] (DEMO, 2001, p. 320).

Assim, padronizar a maneira de pensar e de agir da sociedade, através da mudança curricular, por exemplo, é uma das alternativas que o sistema opressor utiliza para controlar e impedir a conscientização e a criticidade das pessoas. Nas palavras de Portocarrero (2009), o

exercício da padronização chega a ser constrangedor porque tenta homogeneizar a diversidade, como se isso fosse possível.

Apesar de todo o aparato legal em favor da educação inclusiva<sup>22</sup>, tenho percebido que na escola muitas concepções ainda precisam mudar, principalmente no que diz respeito à descrença nas potencialidades e na autonomia das pessoas com deficiência, atentando-se para as dificuldades de acessibilidade ao ensino e à aprendizagem em todas as suas dimensões (atitudinal, metodológica, comunicacional, arquitetônica instrumental, digital etc.). Muitas vezes, o estudante com deficiência demonstra processos de aprendizagem significativos, mas, por não se enquadrar no padrão reconhecido como normal, ditado pelo capital e pelo neoliberalismo, a “razão indolente” (SANTOS, 2009) produz nos professores o sentimento de não saber mediar o ensino-aprendizagem para esses estudantes e muitas vezes não legitimam o que esses estudantes são capazes de produzir em termos de conhecimento.

Parece também que boa parte desta descrença nas potencialidades dos estudantes com deficiência também está diretamente relacionada à falta de (in)formação e conhecimento (advindos de falhas nos processos formativos que, muitas vezes, não dialogam com as práticas de ensino) sobre as dimensões da educação inclusiva e também sobre a pedagogia dos multiletramentos, que possibilitariam ampliar o olhar para uma prática docente comprometida com o respeito à diversidade de linguagens, de culturas e com os diferentes modos de ensinar e aprender presentes na escola contemporânea. Estes pressupostos ficaram ainda mais evidentes para os estudantes com deficiência durante o ensino remoto, considerando a realidade da escola pública em que trabalho e sobre a qual me propus a cartografar<sup>23</sup> nesta pesquisa.

Deleuze e Guattari, especialmente na obra *Mil Platôs (1995a)*, tomam emprestado o vocábulo “cartografia” dos mapas geográficos, ultrapassando o seu sentido etimológico para compor uma espécie de metáfora da realidade através das diversas formas de representações das linhas, retas e curvas que atravessam os territórios subjetivos. Entre esses territórios incluo esta pesquisa e me incluo como pesquisadora em construção que transita pelos espaços possíveis e reinventados do modelo de ensino emergencial, permeado por vários pontos de encontro, paradas, descidas e subidas, nos acontecimentos “entre” o que já vivenciei e o que vivencio enquanto pesquisadora.

---

<sup>22</sup> No capítulo 3, na seção 3.4, traço um breve panorama dos principais marcos legais que orientam e legitimam os direitos da pessoa com deficiência, especialmente no campo da educação especial e inclusiva.

<sup>23</sup> A cartografia é uma perspectiva de manejo de pesquisa relativamente recente no contexto educacional. Está associada ao pensamento pós-estruturalista e pode ser compreendida como metodologia, método, procedimento metodológico, ou outra coisa, dependendo do uso, da intenção de quem pesquisa e da dimensão que ela ocupa no processo (ROSARIO; COCA, 2020).

Em *Cartografia Sentimental*, Suely Rolnik (2016) mostra que a essência da cartografia reside no caminhar, no movimento de capturar o que é móvel em suas abrangências, logo, não se trata de um modelo pré-estabelecido, não aponta receitas. Assim,

[...] a cartografia é um “desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem”. Tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para o cartógrafo, é bem-vindo. Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas. Por isso, o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. Este é o critério de suas escolhas: descobrir que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender. (ROLNIK, 2016, p. 15).

A autora diz ainda que é o pesquisador quem decide e escolhe seus modos de fazer pesquisa, o melhor trajeto, a forma como vai interagir com o território e com os atores que o habita. Nesse sentido, optei pela cartografia como método com o intuito de fazer uma imersão na realidade vivenciada por todo o corpo escolar, com foco nos experienciamentos dos estudantes com deficiência na escola pública em que atuo durante o ensino remoto buscando compreender (ainda que parcialmente) a complexidade daquele momento, registrando pistas e afetamentos através da atenção atenta e vigilante durante o trajeto experimentado e percorrido, da forma que foi possível, a partir das perguntas que foram surgindo no trajeto da pesquisa, seguindo a ética dos acontecimentos.

Entretanto, o que aqui chamo de método não significa um procedimento acabado ou um instrumento pronto para ser aplicado. Para a cartografia não há uma determinação prévia dos caminhos, mas sim uma possibilidade de um desenho inicial, que deverá ser revisto e adaptado a cada instante se assim for preciso. Por isso, a compilação das informações acerca do percurso da pesquisa que trago nesta seção a partir deste momento só foi possível após os acontecimentos em campo, revisitando minhas anotações no diário da pesquisadora, os áudios e vídeos gravados dos encontros com os atores colaboradores<sup>24</sup>, lendo e relendo seus relatos, revisitando nossas trocas discursivas via Whatsapp, trazendo para o campo de análise aquilo que “fez parte” das práticas do ensino remoto mas que, geralmente, não aparecem, dando visibilidade a vínculos, fragilidades e desafios que teceram a rede deste modelo de ensino no contexto da escola pesquisada.

Outro princípio importante da cartografia que relaciona intimamente com a pesquisa pós-qualitativa é que ela não visa resultados precisos ou conclusão de determinado fato, mas

---

<sup>24</sup> Neste estudo, optei por denominar de **colaboradores** os atores sociais que caminharam comigo ao longo do percurso desta pesquisa.

sim "pensa o próprio processo da pesquisa em si, seus desvios, seus "erros" e tudo que dali puder vir a se tornar potência para pesquisa" (RICHTER; OLIVEIRA, 2017, p. 31). Especialmente, no que se refere ao *corpus* desta pesquisa que foi extraído de uma circunstância emergencial: os acontecimentos do ensino remoto no ano letivo contínuo 2020/2021<sup>25</sup> para estudantes com deficiência em uma escola pública estadual da Bahia. O mundo não estava preparado para a pandemia e, do mesmo modo, o cenário educativo também não estava preparado para o ensino remoto.

Para Hodges et al. (2020, online), esta foi uma solução inventada para aquela circunstância específica: uma mudança temporária de um modelo de ensino presencial para um modo de ensino emergencial devido à circunstância caótica da pandemia, acionando as tecnologias para aquele contexto pedagógico específico, em que tanto o mundo digital quanto o domicílio de estudantes e professores se configuraram como espaços escolares. Por essa razão, não se tratou de um modelo de ensino que foi planejado e estruturado. No contexto de emergência do ensino, a prioridade residiu em proporcionar o acesso às aulas de uma forma rápida, de curto prazo e nas circunstâncias possíveis. Entretanto, considerando que este tipo de ensino se arrastou para mais de dois anos em algumas modalidades de ensino, o termo "emergencial" perde um pouco o sentido. Além disso, algumas mudanças indicadas no processo remoto parecem não ser de todo temporárias (reuniões escolares online, eventos, cursos, apresentações de trabalho e oficinas acadêmicas online, orientações e defesas de teses e dissertações online etc.), já que elas acenam para alguns deslocamentos de paradigmas no campo da educação, especialmente no que se refere ao entendimento de espaços e tempos de ensinar-aprender para além do prédio físico das instituições educativas.

Nesse sentido, a cartografia do ensino remoto foi também uma cartografia "de improviso". Dada a emergência dos acontecimentos, não havia modelos padronizados nem de ensino nem de aprendizagem. Acompanhei os movimentos do ensino em meio ao período pandêmico enquanto ele ia acontecendo e, nessa trajetória, a "escola fora da escola" teve que lidar com o improvável e o imprevisível, compondo cenas, encontros e desencontros, nas incertezas da caminhada. Por isso, não há que se falar em interpretação de sentidos ou representação do que se denominou 'ensino remoto', mas mostrar como este momento foi vivenciado pelos atores sociais colaboradores, a pesquisa e a pesquisadora, a partir das

---

<sup>25</sup> A SEC-BA adotou regime especial do percurso curricular para o cumprimento de dois anos letivos em um só durante o ano letivo de 2021 em todas as escolas estaduais da Bahia. Isso implicou que o estudante cursou duas séries em um só ano civil, correspondendo aos dois anos letivos, 2020 e 2021.

percepções, sensações e afetos que emergiram no território pesquisado e, às vezes, até extrapolaram as fronteiras da investigação, em que as coisas “aparentemente mais insignificantes e imprevisíveis [tornaram-se] potentes” (COSTA, 2014, p. 72).

Nesse movimento, os atravessamentos singulares da pandemia foram construindo uma espécie de rizoma a partir de um emaranhado de forças que desestabilizou a realidade vivenciada no contexto pesquisado, em que coexistiram diferentes elementos em constante relação (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

**Figura 3:** Contexto do ensino remoto emergencial nas escolas públicas estaduais da Bahia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

Neste cenário, observamos que todos os campos da cena educativa foram afetados, de algum modo, em suas interconexões rizomáticas com os diferentes agenciamentos de atores humanos e não-humanos no caos da pandemia. Essa realidade em rede agenciou a emergência da saúde pública conectando-a a uma grande cadeia (biológica, política, educacional, econômica, social) com as mais variadas interfaces e interesses, que impactaram diretamente todos os atores sociais humanos e não-humanos envolvidos, desde à complexidade do modelo de escola que tínhamos às mais engendradas relações entre gestão escolar, tecnologias digitais, a prática pedagógica, contextos familiares (dos estudantes e dos docentes) e questões de ordem afetiva/emocional.

Na lógica de Deleuze e Guattari, um agenciamento se ocupa de interligar múltiplos canais em diferentes campos da realidade, constituindo-se em um emaranhado de linhas que se desdobram em agenciamentos de toda ordem, conectando pessoas e coisas. "Um rizoma não

começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo* [...] o rizoma tem como tecido a conjunção "e...e...e" [...]" (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 37). Nesse sentido, esta cartografia se produz a partir de um coletivo, extrapolando os compartimentos, as categorias, as dimensões hierárquicas entre pesquisador e os atores que constituem o território pesquisado.

Entretanto, quando optei pela cartografia nesta tese, a primeira questão que me preocupou foi onde mirar a atenção no trajeto da pesquisa, isto é, como selecionar o objeto a ser pesquisado diante de um cenário educativo pandêmico tão múltiplo, tão complexo e tão singular. Seguindo as recomendações de Kastrup (2007, p. 04), inicialmente, mantive a atenção aberta, "prestando atenção a tudo" que brotava do rizoma para não correr o risco de focar em um ponto específico e negligenciar outros. Esta atenção, sem foco específico permitiu a captação não apenas dos elementos visíveis, como também daquilo que estava nas entrelinhas, nas fissuras, desconexos. No começo da pesquisa essa percepção foi muito importante, pois me permitiu um sobrevoo no território do ensino do qual faço parte, para só depois enxergar onde focar a atenção.

A partir deste sobrevoo e das minhas vivências com os meus alunos da SRM em meio ao caos pandêmico pude reconhecer que o ano letivo contínuo 2020/2021 poderia me fornecer uma janela para compreender, ainda que parcialmente, o problema que emergiu de minhas observações:

- Como aconteceu o ensino remoto emergencial para estudantes com deficiência, considerando o entrelaçamento dos diferentes atores sociais, humanos e não-humanos no contexto de uma escola pública estadual de Guanambi-BA?

Dessa forma, deixei para trás as regras metodológicas que eu conhecia, informações e expectativas que tinha sobre o projeto inicial da pesquisa que foram abandonadas ao longo do caminho e ativei a busca atenta e sensível procurando entender os caminhos e as incertezas que vivenciamos neste modelo de escola, tendo como base os experienciamentos individuais e coletivos da/na minha escola durante o ensino remoto, a partir dos Cadernos de Apoio à Aprendizagem, das tecnologias e das plataformas digitais como um direcionamento para a condução do ensino remoto para os estudantes com deficiência.

Certo é que a pandemia tem nos obrigado a uma revisão dos processos de ensino-aprendizagem, considerando as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas neste período, provocando deslocamentos na territorialidade desses processos. Por isso, busquei nesta pesquisa compreender a prática escolar que aconteceu no meu contexto local, que está inscrita

em tecido social mais amplo e contraditório em suas políticas e em seus modelos, entre os ideais que são afirmados pelo sistema e as práticas efetuadas, marcados, principalmente neste momento de crise, pela desigualdade social escancarada em nosso país, historicamente constituída pela negação da escolarização, sobretudo para classes menos favorecidas. Na realidade do ensino remoto, nem todos os estudantes tiveram acesso a dispositivos eletrônicos e internet, itens essenciais para que essa proposta de ensino acontecesse por meio das plataformas digitais. Do mesmo modo, os Cadernos de Apoio à Aprendizagem, agenciados como um material didático direcionado para a condução do ensino remoto, não conseguiram atender as diferentes realidades dos estudantes e dos seus diferentes estilos de aprendizagem, especialmente aqueles com algum tipo de deficiência, estudantes pobres e residentes na zona rural do município de Guanambi.

Entretanto, mesmo diante deste cenário, Antônio Nóvoa (2020, online) nos alerta que é preciso pensar novas formas de ensinar e novas maneiras de aprender, “o que não se pode é não fazer nada”. Por isso, insisto que é preciso acreditar nas potencialidades dos estudantes e lutar contra toda e qualquer prática excludente e segregacionista. Estas considerações, direcionaram-me para a busca do entendimento de outras questões que foram tracejando os caminhos desta cartografia:

- a) Quais as percepções dos atores sociais humanos sobre o ensino remoto emergencial e as implicações e impactos dos não-humanos no ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, a partir do agenciamento dos Cadernos de Apoio à Aprendizagem e das tecnologias digitais, em uma escola estadual de Guanambi-BA?
- b) Como os estudantes com deficiência vivenciaram, na prática, o ensino remoto emergencial, considerando as suas singularidades?

Para fins de uma breve contextualização, a proposta do ensino remoto nas escolas estaduais da Bahia apresentou-se em caráter provisório em 2021, visando dar continuidade às atividades pedagógicas do ano letivo de 2020 (já que este foi interrompido de 18 de março de 2020 a 15 de março de 2021), com estrutura curricular reorganizada para tentar suprir a carga horária<sup>26</sup> deste período sem aulas. Para isso, a SEC-BA estabeleceu o Protocolo da Educação para o ano letivo 2020/2021 que traçou as diretrizes para o retorno às aulas. Conforme o documento, este retorno foi articulado em três fases:

---

<sup>26</sup> Nos capítulos que seguem, veremos que não houve uma preocupação do sistema de ensino com os processos de aprendizagem para a vida, apenas se preocupou em dar continuidade a um programa curricular de aulas com foco no cumprimento da carga horária letiva anual interrompida por ocasião da pandemia.

**Fase 1:** Ensino remoto: No início do ano letivo, o retorno será apenas remoto, seguindo o planejamento pedagógico e fazendo uso dos recursos digitais e não digitais. No caso do estudante que não tenha nenhum acesso à internet, serão entregues os materiais de apoio impressos, na escola, de forma pré-agendada.

**Fase 2:** Retorno híbrido: será feito de forma alternada diária, a partir da divisão das turmas, conciliando os chamados Tempo Escola (presencial) e Tempo Casa (remoto), da seguinte forma: As turmas deverão ser divididas em duas, com retorno alternado, diário, considerando que a semana letiva passa a ter 6 dias, incluindo os sábados, alternando-se a sequência semanalmente. Desta forma, a cada dia, apenas metade das turmas comparecerá à escola.

**Fase 3:** Retorno presencial integral: quando ocorrer, manterá a organização de horários adotados na etapa anterior, dedicando atenção continuada aos cuidados sanitários e à observação rigorosa dos protocolos utilizados. Independentemente de quando aconteça, o retorno presencial regular não finaliza a carga horária híbrida, considerando que a jornada parcial de 4 horas precisará ser complementada em 2 horas e 40 minutos diários de Atividades Curriculares Complementares. (BAHIA, PROTOCOLO DA EDUCAÇÃO, 2021, p. 27, grifo meu).

Conforme o Protocolo, a implantação do ensino remoto na Bahia iniciou-se com a mobilização uma rede de atores sociais humanos e não-humanos, no final do segundo semestre de 2020: a SEC, em parceria com o Instituto Anísio Teixeira (IAT), orientou os professores, coordenadores pedagógicos, diretores e vice-diretores escolares através de *lives* pela plataforma Youtube, sobre os encaminhamentos do ensino remoto através do Protocolo do Ensino para as escolas estaduais da Bahia, com orientações sobre os usos das plataformas digitais do pacote *G Suite For Education*, especialmente sobre como utilizar a plataforma Google Classroom<sup>27</sup> nas práticas pedagógicas remotas, bem como os encaminhamentos da jornada pedagógica 2020/2021. Os Núcleos territoriais (NTE)<sup>28</sup> organizaram os direcionamentos regionais, orientando os gestores escolares sobre o funcionamento das aulas remotas em nível local, através de encontros síncronos via Google Meet e de modo assíncrono pelo aplicativo Whatsapp e os gestores das escolas orientaram os professores, alunos e seus familiares. E no emaranhado desta rede, em 15 de março de 2021, as aulas remotas, finalmente, começaram em um misto de incertezas e medos, mas também de esperança diante das novas possibilidades de ensino, correndo contra o tempo para se adequar às mudanças impostas.

---

<sup>27</sup> As escolas da rede Estadual da Bahia passaram a utilizar o Google Sala de Aula (Google Classroom) que pertence à plataforma de ensino Google Suite for Education. Trata-se de uma plataforma virtual que apresenta integração com outras ferramentas do Google como Google Meet, Google Classroom, Youtube, Documentos Google, Gmail, Google Agenda Google Drive, dentre outros.

<sup>28</sup> A Secretaria da Educação do Estado da Bahia possui 27 Núcleos Territoriais de Educação (NTE). Os Núcleos representam a Secretaria na administração regional e recebem apoio da sede, bem como desenvolvem programas que fortalecem a ação da Secretaria junto aos municípios do Estado. A escola em que esta pesquisa está sendo desenvolvida faz parte do NTE-13, com sede na cidade de Caetité, no Território de Identidade Sertão Produtivo, com 19 municípios sob sua jurisdição: Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiu, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu e Urandi.



Entretanto, diferente do que prescrevia o Protocolo da Educação, bem como as ações de retorno às aulas, a educação especial e inclusiva parece não ter se figurado entre as prioridades do planejamento pedagógico da SEC. Observamos que tanto nos materiais didáticos disponibilizados, especialmente nos Cadernos de Apoio à aprendizagem, como nas orientações de retorno às aulas, bem como nas orientações direcionadas aos docentes, a educação especial e inclusiva ficou à margem. É importante salientar também que, embora o desenho do Protocolo do ensino tenha estabelecido três fases para a retomada das aulas, os estudantes com deficiência não participaram das fases 2 (ensino híbrido) e 3 (ensino presencial). Para estes estudantes, todo o ano letivo 2020/2021 aconteceu de forma remota: primeiro, devido às condições impostas tanto pelo protocolo do ensino quanto pelo protocolo de biossegurança do Estado da Bahia no que se refere às medidas de proteção à saúde desses estudantes que demandaram cuidados específicos dadas as limitações da condição de deficiência de cada um; e segundo, por não haver uma sistematização prática do processo inclusivo e logístico por parte da SEC no que se refere à oferta do transporte escolar para os estudantes que residem na zona rural do município, já que estes dependem do transporte escolar do município e as aulas das escolas municipais de Guanambi permaneceram somente remotas até maio do ano letivo de 2022. Diante deste cenário, o objetivo geral que moveu esta pesquisa foi:

- Compreender como aconteceu o ensino remoto emergencial para os estudantes com deficiência, a partir do entrelaçamento entre professores/estudantes/materiais didáticos/tecnologias digitais numa postura analítica para além da dicotomia humano/não-humano na construção pedagógica deste modelo de ensino no contexto de uma escola estadual de Guanambi-BA.

E, especificamente:

- a) Examinar as percepções dos atores sociais humanos colaboradores sobre ensino remoto emergencial e as implicações dos não-humanos no ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, em uma escola estadual de Guanambi-BA, a partir do agenciamento dos Cadernos de Apoio à Aprendizagem e das tecnologias digitais.
- b) Examinar como os estudantes com deficiência vivenciaram o ensino remoto emergencial, na prática, a partir de suas singularidades;

Para atender estes objetivos, recorri às narrativas daqueles que estavam vivenciando comigo aquele momento singular. Mas que narrativas iria recolher? Naqueles momentos de decisões provisórias, defini apenas o óbvio: os professores da sala regular, as professoras da

sala de recursos multifuncionais que realizam o atendimento educacional especializado (AEE), os estudantes com deficiência e a gestão escolar. Mas a atenção sensível bem como o próprio movimento da pesquisa no cotidiano foram abrindo outros caminhos e mostrando outros atores sociais importantes, bem como seus relatos durante os encontros das Atividades de Classe (AC), das conversas informais durante o intervalo das aulas e na sala dos professores quando do retorno do ensino presencial, das conversas do grupo de Whatsapp dos professores da escola, das conversas com os estudantes com deficiência e seus familiares, dos relatos do atendimento educacional especializado realizado com estes estudantes, dos registros de relatos de membros da Secretaria de Educação do Estado da Bahia durante as *lives* de orientação para o ensino remoto, e de outros atores que foram surgindo sem que eu houvesse planejado e que foram muito importantes na construção desta cartografia.

Para Deleuze e Guattari (1996), os movimentos dos encontros não acontecem em linha reta, nem são solitários. Pelo contrário, envolvem vários atores em movimentos difusos e bifurcações, onde linhas do percurso se tocam ao sobrevoar todo o território da pesquisa, em que as coisas “aparentemente mais insignificantes e imprevisíveis podem ser extremamente potentes” (COSTA, 2014, p. 72). Por isso, as percepções destes atores sociais foram fundantes para um olhar mais abrangente do objeto da pesquisa, em que as narrativas evocaram memórias e possibilitaram, ainda que parcialmente, o acesso às experiências do ensino remoto, no cotidiano dos estudantes com deficiência da escola em que atuo.

No processo de escuta sensível<sup>29</sup> dessas vozes, ouvi mais que narrativas de experiências vividas. E processo de fazer emergir a voz desses atores sociais no processo de composição e análise desta tese<sup>30</sup>, optei por não fazer muitas intervenções analíticas<sup>31</sup> para não interferir em suas percepções, buscando preservá-las do caráter interpretativista do meu olhar enquanto

---

<sup>29</sup>Sigo com Barbier (1998) quando ele propõe a escuta sensível como parte da pesquisa cartográfica, sendo esta uma maneira de tomar consciência sobre situações de opressão vividas pelos colaboradores da pesquisa. O autor defende uma postura consciente dos pesquisadores, comprometendo-se ética e politicamente com o campo pesquisado. Nesta pesquisa, a escuta sensível também funcionou como um dispositivo de pesquisa e significou ouvir os atores sociais colaboradores, em diálogos vividos no espaço escolar (online e presencial) buscando compreender a dimensão coletiva e subjetiva do ensino remoto emergencial naquele território, lançando mão de todos os recursos captados pelos meus sentidos enquanto professora pesquisadora.

<sup>30</sup> Para fins de apresentação dessas narrativas ao longo da tese, para demarcar as falas dos atores sociais utilizo a fonte Arial no tamanho 11, em itálico, recuado em alinhamento de parágrafo. Optei por não colocar os recortes das narrativas dos atores sociais colaboradores desta pesquisa em formato de citação recuada em 4 cm, conforme as normas da ABNT, mas sim destacá-los em itálico, alinhamento de parágrafo, por considerar que estas narrativas traduzem uma porção muito importante na composição deste texto que não pode ficar recuada, limitando-se a meras citações.

<sup>31</sup> Cabe dizer, entretanto, que o próprio processo de organização das narrativas dos atores sociais que tem ajudado a construir esta tese, por si só, pode ser considerado uma etapa analítica de grande importância.

pesquisadora. Foi uma intensa experiência de vivências que contribuíram para o mapeamento dinâmico e processual da trajetória desta pesquisa.

Os trechos das narrativas ao longo da tese foram transcritos literalmente, conforme fui registrando por escrito e através das transcrições das gravações de áudio os acontecimentos de fala dos atores sociais colaboradores. A escuta desses atores colaboradores gerou um grande volume de dados, dos quais compilei 16 narrativas para compor a análise deste estudo. Prestar atenção a cada uma dessas narrativas e ouvir cada um desses atores foi essencial para entender o processo de experienciamento do ensino remoto pelos estudantes com deficiência. Para as entradas dos trechos de falas na escrita e análise da tese, as narrativas foram identificadas pelos nomes escolhidos pelos próprios atores colaboradores (processo negociado com eles previamente), e as demais narrativas, de modo a preservar as identidades dos colaboradores, foram identificadas como ‘Institucional’ e relação de parentesco com os estudantes, conforme destaque no quadro 1:

**Quadro 1:** Narrativas dos atores sociais da pesquisa

<b>ATORES SOCIAIS HUMANOS COLABORADORES</b>	
Estudantes do Ensino Médio	<b>Falcão:</b> estudante com Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) <sup>32</sup>
	<b>Sol:</b> estudante com deficiência visual
	<b>Pedro:</b> estudante com deficiência auditiva
Professores da sala regular (Ensino Médio)	<b>Clarice:</b> professora de Português
	<b>Emanuel:</b> professor de Inglês
	<b>Tarcila:</b> Professora de Artes
Professoras do atendimento educacional especializado (AEE)	<b>Nelma:</b> professora pesquisadora; atende estudantes com cegueira e baixa-visão
	<b>Helen:</b> atende estudantes com surdez
	<b>Bete:</b> atende estudantes com deficiência intelectual e TDAH
Institucional	<b>Institucional 1:</b> servidores públicos da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (dois membros)
	<b>Institucional 2:</b> diretora da escola pesquisada
	<b>Mãe</b> da estudante Sol

<sup>32</sup> Embora o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ainda não faça parte do rol de deficiências elencadas na Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, em 30 de novembro de 2021, foi publicada a Lei 14.254/2021 que institui o acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, para fins de atendimento educacional especializado e de políticas de inclusão nas escolas regulares. Por analogia, a jurisprudência tem conhecido ao longo dos anos o TDAH como um transtorno que se equipara ao que a legislação e regulamentações da educação especial anteriormente já sinalizavam como Transtornos Globais do Desenvolvimento, sendo conferido às pessoas com TDAH os mesmos direitos e garantias destes ao atendimento educacional especializado, mesmo sem a legislação específica para este público. Por isso, em analogia, neste estudo, utilizarei os termos “**pessoa com deficiência**” e “**aluno com necessidades educacionais específicas**” para me referir também aos estudantes com TDAH que colaboraram com esta pesquisa, em sinal de respeito e atenção ao histórico de luta das suas famílias pelo direito de seus filhos ao atendimento educacional especializado reconhecido em lei.

Familiares dos estudantes	<b>Tia</b> do estudante Falcão
Professora Intérprete de Libras	<b>Lara:</b> pedagoga
Professora que participou da elaboração dos Cadernos de Apoio a Aprendizagem	<b>Cora Coralina:</b> professora de Inglês da rede estadual de Educação

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2022

Ressalto que os atores sociais colaboradores desta pesquisa não são meros atores participantes de pesquisa, a partir dos quais os dados são gerados. São, principalmente, analistas do cenário educativo que vivenciamos, imersos no cotidiano docente e discente, revestidos de saberes e experiências que implicaram toda a pesquisa. Este é um dos movimentos que considero mais importante nesta pesquisa em razão da importância destes atores, de suas narrativas, percepções e entendimentos sobre o objeto pesquisado, sem os quais esta escrita não teria sentido.

Portanto, neste estudo, a análise de dados não é uma responsabilidade só minha, enquanto pesquisadora. Uma vez convidados a participar como agentes de produção da pesquisa, professores, estudantes e toda a rede de associações estabelecida com os não-humanos também se tornam analistas do território pesquisado. E a partir do olhar coletivo, outras perspectivas da realidade emergiram do fazer coletivo, construídas por controvérsias, por embates e atravessamentos de cada um e por todos nós. Portanto, não é possível analisar um território sem que essa análise envolva também quem o analisa e quem é analisado, pois a análise supõe a participação da multiplicidade que se encontra articulada (BARROS; BARROS, 2013).

É importante elucidar, também, que na trajetória desta caminhada não tive a pretensão de apenas focar em “coletar dados”, como pressupõe a pesquisa qualitativa convencional, portanto, não projetei uma situação para gerar dados e, em seguida, categorizá-los e analisá-los (ST PIERRE, 2014). Até porque, em uma pesquisa que acompanhou as incertezas e o ineditismo da pandemia e do ensino remoto, não havia como prever ou antecipar os acontecimentos da investigação. Com isso, quero dizer que não separei a análise do processo de produção dos dados das demais fases da pesquisa: tanto a produção quanto a atitude de análise acompanharam todo o processo desde a entrada em campo na pesquisa no contexto pandêmico, cuja dinâmica deflagrou o ensino emergencial e seus desafios, permitindo que essa compreensão inicial ajudasse no entendimento das incertezas do que viria pelo caminho.

Outro aspecto que considero importante ressaltar aqui trata-se da observância em relação aos parâmetros éticos para a realização da pesquisa. Isso significou o constate esclarecimento dos objetivos deste estudo, o conhecimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos atores colaboradores humanos, bem como a observância durante todo o processo da pesquisa se esses colaboradores permaneciam com interesse em continuar participando. Também houve uma negociação constante sobre aquilo que seria registrado por escrito e gravado, cuidando para que em nenhum momento a pesquisa (ou a pesquisadora) se tornasse invasiva ou inconveniente em relação aos colaboradores. Entretanto, preciso ressaltar que esta observância foi muito mais pela exigência do Comitê de Ética em Pesquisa ao qual esta investigação se encontra vinculada do que pela abordagem ontoepistemológica da pesquisa pós-qualitativa, para a qual “o empirismo da investigação não pode ser ensinado ou aprendido, aprovado ou reprovado, não é certo nem errado, a indagação é sempre um devir” (ST. PIERRE, 2018, p. 3), em que seu foco é a ética dos acontecimentos e não o controle e sistematização do processo.

Saliento que nas transcrições das narrativas dos atores sociais colaboradores não sigo um padrão definido sistematicamente em manuais, pois busquei preservar o máximo possível, a subjetividade e a expressividade de suas falas<sup>33</sup>. Ressalto, ainda, que nas entradas das narrativas no discurso de análise não fiz repetidas contextualizações dos acontecimentos de fala por entender que elas derivaram dos acontecimentos do próprio percurso trilhado no ensino remoto, sem que fosse possível prever em que momento cada ator social iria se manifestar, ou quem falaria depois, e depois, e depois... Às vezes, os relatos surgiam de uma conversa trivial na sala dos professores, sem ser planejada. Ou em uma mensagem espontânea no Whatsapp que se enveredava para longos desabafos ou trocas de experiências, por exemplo. E, naquele momento, o ‘modo cartógrafa’ era ativado a anotar tudo, seguindo a ética dos acontecimentos, sempre com os sentidos atentos para o que poderia vir depois, mesmo sem saber aonde iria chegar.

Ainda, considero importante elucidar os limites desta cartografia. Com isso, quero dizer que este é um texto localizado, performativo, que visa oferecer apenas uma perspectiva parcial e provisória para as questões aqui investigadas, tendo em vista que a problematização de um espaço-tempo tão singularizado como o ensino remoto emergencial movido pelas incertezas só

---

<sup>33</sup> Entretanto, para fins didáticos, utilizei o recurso negrito para dar ênfase a alguns trechos dos relatos, as reticências para indicar pausas durante as falas e algumas expressões entre colchetes para demarcar a expressividade dos falantes como: silêncio, risos, aplausos, descontentamentos, referências de fala que foram suprimidas nos discursos etc.

pode ser tecida com os fios dos experienciamentos individuais e coletivos, e cada experiência é única em sua realidade. Assim, este estudo tenta compreender os dados que emergiram ao longo da caminhada e tenta borrar os limites em que eles podem ser pensados ou teorizados. Em vista disso, não promete respostas finais, muito menos respostas seguras, e nem conclusões exatas na chegada ao capítulo final. Deixo para os leitores e leitoras a tarefa de ruminar suas próprias (in)conclusões ao longo da caminhada.

#### **1.4 SOBRE O “ESTADO DA ARTE”: TENTATIVAS DE ENCONTRAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A LINGUÍSTICA APLICADA NUMA ABORDAGEM PÓS-QUALITATIVA EM PESQUISAS NO BRASIL**

A partir dos estudos de St. Pierre (2017, 2018; 2019), uma vasta gama de pesquisas na perspectiva pós-qualitativa vem sendo desenvolvida mundo afora<sup>34</sup>, ainda que timidamente no Brasil, conforme breve apanhado de buscas que realizei na web e que apresento nesta subseção como uma pista importante para aqueles que se interessam por esta abordagem de pesquisa, tendo em vista a carência de produções acadêmicas em nosso país sobre essa abordagem. Daí a importância de aderir ao movimento ontoepistemológico da pesquisa pós-qualitativa para fazer conhecer modos outros de investigação, especialmente nas áreas de Linguística Aplicada e Educação, pensando as questões atuais e suas complexidades nessa perspectiva de mudança, de visão crítica e pós-humanista de pesquisa.

Desde já, informo que esta pesquisa não traz um “estado da arte” mais detalhado sobre o meu objeto de estudo por dois motivos: o primeiro diz respeito ao fato de que este estudo não pretende esgotar a abordagem sobre a temática que procuro desenvolver; em segundo lugar, porque no Brasil ainda são escassas as referências de pesquisas envolvendo a abordagem pós-qualitativa de pesquisa, principalmente na perspectiva da educação especial e inclusiva. Apresento a seguir o que fui encontrando em minhas buscas.

---

<sup>34</sup>A exemplo do grupo de pesquisa Esbrina (Subjetividades, visualidades e ambientes educacionais contemporâneos), coordenado pela Dra. Juana Maria Sancho-Gil, composto por educadores de diferentes departamentos de Didática da Universidade de Barcelona, da Universidade Internacional da Catalunha e da Universidade de Girona. O objeto de investigação do grupo “baseia-se na constatação de que a concretização de propostas pedagógicas que respondam às necessidades educativas atuais (por vezes contraditórias e paradoxais) exige que se tomem em consideração os processos de construção da subjetividade num mundo complexo e profundamente mediado pelas tecnologias digitais” (<https://esbrina.eu/es/el-grupo/>).

Inicialmente, busquei mapear produções acadêmicas do ano de 2020 em diante, através do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a partir dos descritores “**ensino remoto emergencial**”, “**aluno com deficiência**”, “**escola pública**” e “**pesquisa pós-qualitativa**”. Concluí que até este momento, não é possível fazer tal mapeamento, tendo em vista que, especificamente sobre o conjunto de termos de busca aqui no Brasil ainda não foram publicadas pesquisas *strictu sensu* concluídas que envolvessem a análise do ensino remoto emergencial numa abordagem pós-qualitativa na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência no contexto da escola pública. Contudo, excluindo o termo “**pesquisa pós-qualitativa**”, encontrei alguns artigos (EVENCIO, 2020; BORGES; ALMEIRA, 2021; KONDA, 2020; AMARAL; ROSSINI; SANTOS, 2021; CABRAL, MOREIRA, LOUREIRO; DAMASCENO, 2021; BARROS; UHMANN, 2021; dentre outros) todos de abordagem qualitativa, envolvendo o ensino remoto emergencial na escola pública com ênfase na educação especial e inclusiva. Saliento, porém, que essa escassez de pesquisas nesta área, em grande medida, deve-se ao fato de que o ensino remoto foi uma realidade inventada em 2020 nas escolas do Brasil e do mundo e muitos estudos sobre essa temática ainda estão em andamento.

Insisti ainda mais na busca, pois interessava-me também saber se as pesquisas atuais (de 2015 em diante) em **linguística aplicada (LA)**, e mais especificamente, se o **ensino de línguas** na perspectiva da **educação inclusiva** está alinhado com a abordagem **pós-qualitativa** de pensar a pesquisa. Da mesma forma, também não encontrei ainda estudos publicados no Brasil. No entanto, investigações de abordagem pós-humanista, que é a base da pesquisa pós-qualitativa, na área da LA com foco na área da linguagem já se fazem presentes nas pesquisas brasileiras há algum tempo, a exemplo de Santaella (2003, 2007, 2015, 2018) e Buzato (2014, 2016a e 2016b, 2017, 2018, 2019). Cumpre assinalar, que dentro do grupo de pesquisa NELT/UFBA, do qual faço parte, além da minha pesquisa, também contempla o âmbito da LA e da pesquisa pós-qualitativa o estudo de CENSI (2020) em andamento, voltado para o ensino de Língua Inglesa na perspectiva dos multiletramentos.

Retomando as buscas novamente, de maneira mais ampliada, com os descritores “**educação**” e “**pesquisa-pós-qualitativa**”, encontro estudos de 2015 em diante, dos quais destaco alguns. Iared (2015) defendeu sua tese sobre “A experiência estética no Cerrado para a formação de valores estéticos e éticos na educação ambiental”, baseada nos pressupostos pós-humanos, com contornos da pesquisa pós-qualitativa, embora ao longo do texto a autora sinaliza que ainda se encontrava, naquele momento, numa “transição entre o paradigma moderno e o

pós-moderno”. Mais tarde, em 2019, a autora publicou um artigo ampliando suas contribuições sobre os estudos pós-qualitativos.

A partir de 2017, pesquisas pós-qualitativas começam a florescer no Brasil. Filho et al (2017) no artigo “Estudantes ensinam professores a ser professores na escola que não é mais escola”, reflete sobre as atuais dificuldades da educação, a partir da apresentação de três pesquisas em andamento, comprometidas com o alargamento da problemática que envolve a relação ensino-aprendizagem, “suas complexas particularidades, semelhanças viscerais e distâncias incomensuráveis” numa abordagem pós-qualitativa. No mesmo ano, Silva (2017), coautora do referido artigo, defende sua dissertação intitulada “Choque de Monstros: Corpo, identidade e visualidade na escola”, cartografando o grito de resistência da educação, da escola e dos corpos que a produz. Nascimento (2017), também coautor do referido artigo defende sua tese “Dando pinta: Juventude Viada das periferias às redes! ”, fotografando “a beleza da diferença e de se fortalecer através dela”.

Oliveira (2019) também se vale da perspectiva pós-qualitativa em sua dissertação “A Invenção do “campo” em livros didáticos de História”, em que o objeto de seu estudo se pauta em compreender “como os discursos que circulam nos livros didáticos de História inventam o “campo”?”, a partir do entendimento de que “os livros didáticos de História, enquanto documentos curriculares, podem ser concebidos como espaço-tempo de fronteira, nos quais, discursivamente, são produzidos, disputados e negociados sentidos”. E Patrícia Silva (2020) em sua tese intitulada “Protagonismo humano-não-humano nas práticas pedagógicas” buscou compreender as relações humanas e não-humanas nas práticas pedagógicas, sob a ótica da controvérsia Escola Sem Partido, na perspectiva pós-qualitativa.

Ainda que superficiais, estas buscas apontaram para um número reduzido de pesquisas no Brasil envolvendo a mirada pós-qualitativa. Apontaram também a atualidade desta perspectiva e a importância de sua difusão, especialmente no âmbito da educação, da LA e do ensino de línguas.

Fazendo um levantamento ontoepistemológico da origem da pesquisa pós-qualitativa, temos que o estudo mais antigo (ST. PIERRE, 2010) e o mais recente (ST. PIERRE, 2021) são de autoria da pesquisadora Elizabeth Adams St. Pierre<sup>35</sup>, a qual, de fato, cunhou o termo

---

<sup>35</sup> Elizabeth Adams St. Pierre é professora de estudos críticos no Departamento de Teoria e Prática Educacional, professora afiliada do Programa de Pesquisa Qualitativa Interdisciplinar e do Instituto de Estudos da Mulher da Universidade da Geórgia. Seu trabalho se concentra em teorias da linguagem e do ser humano a partir de abordagens críticas e pós-estruturalistas no que ela denomina de investigação pós-qualitativa (o que pode vir após a metodologia de pesquisa qualitativa humanista convencional). Seus estudos se pautam nos novos materialismos e pós-humanismos na perspectiva da virada ontológica.



“pesquisa pós-qualitativa” e vem se dedicando à sua construção e difusão. Nestes e em outros estudos (ST. PIERRE, 2012, 2013, 2014, 2015, 2017, 2018, 2019, 2021), a autora faz uma retomada histórica da aplicação do método qualitativo e situa os movimentos “pós” (pós-humano, pós-moderno, pós-qualitativo) para se contrapor à metodologia de pesquisa qualitativa humanista convencional. Para a autora, a pesquisa qualitativa emergiu na tentativa de se opor aos métodos científicos tradicionais, mas a busca pelo rigor metodológico a tornou positivista e cartesiana e isso se deveu ao fato de o conhecimento continuar à frente e no centro das ciências humanas e sociais e sua ontologia se manter intacta (ST. PIERRE, 2013; 2014).

Com base neste breve levantamento acerca dos movimentos das pesquisas na área em estudo, é possível afirmar que tanto o tema que busco compreender quanto a abordagem ontoepistemológica da pesquisa pós-qualitativa são relevantes e ainda necessitam de mais aprofundamento, mirando propostas que ajudem a promover a inclusão das pessoas com deficiência na escola regular. Sem que reelaborem nossas maneiras de pensar e atuar nos processos de ensino e de pesquisa, “as práticas de letramento tradicionais hegemônicas continuarão a ser as únicas legitimadas nas escolas, contribuindo para aumentar a distância entre as práticas educacionais e a vida e validar processos de marginalização e exclusão sociais” (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 197).

Após o experienciamento desta crise sanitária pandêmica ainda em curso que afetou todos os setores da sociedade, fazendo emergir outros tipos de crises (saúde pública em colapso, a educação pública sendo sucateada, democracia ameaçada, a Floresta Amazônica em frangalhos, a volta do Brasil ao mapa da fome, política governamental sem credibilidade...), penso que não podemos continuar a enxergar a escola, as práticas pedagógicas e os modos de ensinar-aprender com o mesmo olhar de antes e pelos mesmos métodos. Lampejos de mudanças dão sinais de que um novo paradigma de educação pode estar se desenhando neste século. Dessa maneira, as pesquisas voltadas para compreender o território da educação, especialmente da escola pública contemporânea também não podem seguir os mesmos moldes e epistemologias de antes.

### **1.5 O QUE VEM A SEGUIR...**

Além desde Capítulo introdutório “Contornos da tese”, esta investigação foi construída com mais quatro capítulos, os quais descrevo brevemente a seguir.

No Capítulo 2 “Deslocamentos metodológicos: conhecer para tornar-se” cartografo como aconteceram os deslocamentos da pesquisa na transição para a abordagem pós-qualitativa no percurso desta investigação, trazendo os afetamentos que me levaram a optar por mudanças

substanciais em meu projeto de tese, levando em conta a instabilidade e imprevisibilidade do cenário educativo. Arrisco também um breve delineamento de como foi a caminhada ao longo desta investigação, tendo como base as pistas de Kastrup (2007) acerca do trabalho de campo do cartógrafo (o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento). Ainda neste capítulo, situo o contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida e o rizoma dos atores humano e não-humano que fizeram a pesquisa acontecer.

No Capítulo 3 “Humanos e não-humanos em rede: perspectiva sociomaterial e o agenciamento das coisas” a mirada pós-humanista possibilita rastrear o agenciamento do material didático Cadernos de Apoio à Aprendizagem, das tecnologias digitais e dos documentos oficiais, especialmente a legislação da educação especial e inclusiva, enquanto atores sociais não-humanos em sintonia com o agenciamento dos atores sociais humanos, a partir da concepção pós-humanista e da teoria ator-rede (LATOURET, 2012), enunciando a impossibilidade de apartar o social do material e vice-versa, tendo em vista o enredamento e as associações entre humanos e não-humanos, que se afetam e são afetados no território pesquisado.

No Capítulo 4 “Ensinar-aprender no ensino remoto: como os estudantes com deficiência foram afetados”, trago à cena reflexões acerca dos desafios do processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino remoto emergencial, tendo em vista as formas de opressão e exclusão presentes em nossa sociedade tecnológica, especialmente enquanto dispositivo pedagógico e de acessibilidade na construção da aprendizagem, cartografando o que emergiu no processo da pesquisa”, em diálogo com as ontoepistemologias que fundamentam esta tese, com foco no processo de desenvolvimento desse ensino que também se configura na construção da própria pesquisa.

No Capítulo 5 “Gestos inconclusivos: é preciso continuar a caminhada...” trago a síntese de algumas considerações provisórias a partir da tentativa de compreender os eixos e fluxos que emergiram na trajetória da pesquisa, na qual registro minhas impressões e percepções enquanto professora pesquisadora da/na escola pública a partir das percepções e contribuições dos atores sociais colaboradores, especialmente dos afetamentos dos estudantes com deficiência, além de trazer algumas pistas para possível continuidade do estudo, especialmente sobre as incertezas de buscas outras, consciente de que é preciso continuar a caminhar.



Créditos da imagem:<http://razaoinadequada.com/filosofos/deleuze/etica-dos-devires>

# 2

## **DESLOCAMENTOS METODOLÓGICOS: CONHECER PARA TORNAR-SE**

Neste capítulo, busco delinear os caminhos que me levaram à aproximação com a perspectiva ontoepistemológica da pesquisa pós-qualitativa e da cartografia como método, trazendo os afetamentos que me levaram a optar por mudanças substanciais pelas quais a minha pesquisa passou neste período de crise sanitária, levando em conta a instabilidade e imprevisibilidade do modelo de ensino que experienciamos. Arrisco também um breve delineamento de como se deu a constituição do mapa da pesquisa, tendo como base as pistas de Kastrup (2007) acerca do trabalho de campo do cartógrafo (o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento). Ainda neste capítulo, situo o contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida e a partir da perspectiva rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 1995a) e da teoria ator-rede (LATOURE, 2012), abordo o entrelaçamento e o agenciamento, ainda que superficialmente, dos atores humano e não-humano que fizeram a pesquisa acontecer.

## **2.1 SOBRE COMO ESTA PESQUISA TEVE INÍCIO (OU COMO A PESQUISADORA SE CONSTRÓI JUNTO COM A PESQUISA)**

*[...] Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem barômetros, etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.*

*(Manoel de Barros, 2003)*

Das coisas que tenho aprendido como Manoel de Barros, o encantamento pelo que nos propomos a fazer talvez seja uma das mais bonitas. Eu me encanto com o que é diferente, com o que foge aos padrões, às categorizações, a quantificações. Me encanto com a ética da alteridade. Me encanto com ponto fora da curva, com a historicidade das lutas de cada uma das expressões que ousaram e ousam desafiar as normas e definições impostas socialmente. As escolhas que fazemos dizem muito sobre nós. Isso se aplica também aos modos de fazer pesquisa.

Se alguém me perguntasse o que considerarei mais difícil no processo de mudanças epistêmicas, filosóficas e metodológicas do modo de fazer pesquisa, eu não hesitaria em responder, como Foucault (2004) já expressou, que o difícil é o enfrentamento do desconforto de sair do que se é, para criar "outros possíveis". E este processo de deslocamentos, para St. Pierre (2017), é infinito, é uma espécie de desfazimento, de desprendimento que começa antes

da pesquisa começar e, depois de seu fim, ainda se prolonga. Principalmente quando se opta por um objeto de pesquisa movente, em que nada está posto ou definido, que emergiu de uma pandemia, como o ensino remoto emergencial sobre o qual me debrucei nesta pesquisa. O conceito de deslocamento de St. Pierre conversa intimamente com o "outramento" de Foucault, ou seja, vai se construindo não somente do "eu" que julgo conhecer, mas também dos "outros" que vão surgindo (ou partindo) ao longo do caminho, que se encontram com o "eu sinto" de cada um, afetando-nos mutuamente.

Dentre esses afetamentos, o contexto pandêmico no qual ainda estamos inseridos impactou sensivelmente meu projeto de pesquisa inicial, obrigando-o a passar por muitos deslocamentos até chegar aqui. O primeiro deles refere-se à mudança no foco do objeto de estudo da pesquisa, tendo em vista a suspensão das aulas nas escolas públicas da Bahia durante todo o ano de 2020. Mas, antes de adentrar neste ponto, façamos uma parada para um breve retorno no tempo para entender como aconteceu esta mudança.

Em 2019, ano em que ingressei no doutorado, minha orientadora e eu projetamos o desenho da pesquisa da tese: definimos o objeto de estudo, os participantes<sup>36</sup>, a metodologia, os instrumentos e métodos de análise de dados, os aportes teóricos que embasariam o estudo, um cronograma de pesquisa. Tínhamos um projeto de pesquisa de abordagem qualitativa, com instrumentos de geração dos dados definidos e um cronograma de pesquisa pronto para ir a campo no início de 2020, que já havia sido submetido, avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Bahia.

Entretanto, quando o trabalho de imersão no campo da pesquisa estava prestes a ser iniciado, foi deflagrado o estado epidemiológico pandêmico causado pelo novo coronavírus que implicou no distanciamento físico<sup>37</sup> e, conseqüentemente, na suspensão das aulas presenciais. Não é preciso dizer que meu mundo caiu! Minha pesquisa estava projetada para a escola presencial, já que tinha um cunho interventivo e etnográfico na sala de aula através de oficinas de formação continuada para os professores que atuavam com estudantes com deficiência no ensino regular. A escola presencial era o modelo que tínhamos e com o qual estávamos acostumados a trabalhar e para o qual havíamos sido formados. Ninguém jamais

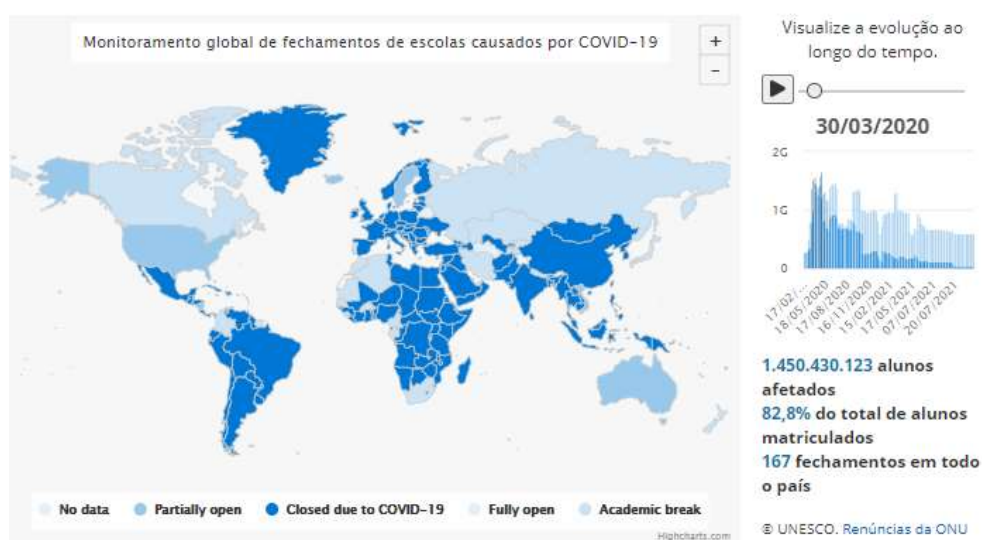
---

<sup>36</sup> Naquele momento inicial do projeto, eu ainda não vislumbrava os meus alunos e meus colegas como colaboradores e também fazedores desta pesquisa. Esse entendimento veio no processo de desconstrução dos modos de pensar a pesquisa.

<sup>37</sup> Prefiro chamar o período que tivemos que nos afastar, presencialmente, uns dos outros na pandemia de *distanciamento físico* em vez de *distanciamento social* porque, apesar de distantes fisicamente, nós mantivemos o contato social com o mundo, principalmente pelo agenciamento das tecnologias digitais através das redes sociais via internet.

imaginária que todo um sistema de ensino, tal qual o conhecíamos, se tornaria obsoleto **NAQUELE MOMENTO** em questão de dias, conforme indica dados da UNESCO:

**Figura 4:** Monitoramento global das escolas fechadas devido à Covid-19 em 30 de março de 2020



**Fonte:** UNESCO, 2020. Disponível em <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/teacher-vaccination>

O mapa mostra que o número de estudantes afetados em 30 de março de 2020 era de, aproximadamente, 1.450.430.123 estudantes em cerca de 167 países, o equivalente a 82% de estudantes impossibilitados de frequentar as aulas em todo o mundo naquela data. A Unesco registrou também que nesse período dos 167 países, 128 ainda não tinham planos de abertura das escolas.

Na Bahia, as aulas foram suspensas em 18 de março de 2020, tanto na rede pública como privada. Entretanto, não demorou muito e a rede privada logo optou por realizar atividades remotas no final daquele mesmo mês, enquanto a rede pública de educação continuou sem aulas até março de 2021. No decorrer do primeiro semestre daquele ano, o Ministério da Educação publicou portarias que foram atualizadas ao longo do ano para regular as atividades remotas da Educação Básica e Superior, públicas e privadas, a exemplo das Portarias 343, 345, 356 e 473 (BRASIL, 2020), ratificando a suspensão das aulas presenciais e indicando, em caráter emergencial, o ensino remoto, embora sem nenhuma política educacional efetiva que garantisse, de fato, as condições para que este modelo de ensino atendesse a todos os estudantes.

Dessa forma, o ineditismo e os afetamentos da pandemia na rotina da escola não me permitiram prever, a curto, médio ou longo prazo, como se configuraria a minha pesquisa, muito menos o futuro da escola e das práticas de ensino. Pensei em várias maneiras de adaptar o meu projeto para o ambiente online. Entretanto, como as escolas públicas estaduais da Bahia não tiveram aulas em nenhum formato de ensino (presencial ou remoto) após a emergência da pandemia em 2020, não foi possível o acontecimento da minha pesquisa conforme havia projetado inicialmente. Por tudo isso, vi que era preciso mudar. Medo, noites sem dormir, transtornos de ansiedade...

Até que “a ficha caiu!” Se enquanto professora pesquisadora, eu estava vivenciando e protagonizando uma pedagogia da incerteza com meus alunos e com meus colegas professores, afetando e sendo afetada por uma rede de humanos e não-humanos interconectados socialmente, por que não transformar tudo isso em pesquisa? Foi aí que minha orientadora e eu passamos a enxergar outras possibilidades ontoepistemológicas para (re)pensar o projeto. Se o modelo de pesquisa qualitativa com a qual eu vinha trabalhando não estava cabendo no novo contexto educacional agenciado pela pandemia e se não cabia também nas demandas da própria investigação, entendemos que estava na hora de transitar por outros caminhos. Foi um momento marcado por muitos recomeços, por muitas leituras e, principalmente, por muitas reescritas, pois recomeçar nem sempre é uma tarefa fácil. Como é difícil escapar daquilo que já estamos acostumados!

Ler...ler...ler mais um pouco... ler... “continue as leituras...”

E então começamos a pensar a pesquisa pelas lentes da abordagem pós-qualitativa, com base nos estudos de St. Pierre. Entendemos que esta opção ontoepistêmica poderia dialogar melhor com o objeto de estudo com o qual escolhi investigar, por ser um modo dinâmico, fluido, aberto, indefinido que implica em maneiras diferentes de pensar a pesquisa, tornando significativos todos os atores que a produzem e tudo que emergem ao longo do caminho, em um mútuo envolvimento na rede que compõe a pesquisa. É também uma mudança na forma de conduzir a pesquisa, que passa da verticalidade dos comandos, categorias e instrumentos pré-definidos para a consideração da horizontalidade dos encontros e das interconexões entre os atores humanos e não-humanos na construção processual da pesquisa (DELEUZE; GUATTARI, 1995b).

Não posso deixar de dizer que a tomada de decisão por transgredir o paradigma qualitativo causou “momentos de choque e desorientação” (ST. PIERRE, 2018). A mudança nos desestabiliza. Por isso, não posso apagar a sensação de desconforto e insegurança que tem me acompanhado durante todo o percurso, em grande medida devido à escassez de referências

bibliográficas sobre esta abordagem de pesquisa e também devido às dificuldades da linguagem da literatura consultada, pois a maioria delas estão em língua estrangeira.

Como destaca St. Pierre (2018, p. 57), “o trabalho de pesquisa pós-qualitativa não existe antes de sua chegada; deve ser criado, inventado de novo a cada vez”. E esta “invenção” torna o caminho ainda mais difícil porque os estudos que ‘fogem’ aos padrões estabelecidos pelas pesquisas convencionais encontram dificuldades de aceitação da própria academia. E estas dificuldades, por vezes, fazem com que estudos realizados com objetos ou teorias não utilizadas frequentemente, sejam vistas com desconfiança, como marginais ou até mesmo radicais. Por isso, foi preciso também muita coragem quando optei pela pesquisa pós-qualitativa, pelo agenciamento de todos os atores sociais (humanas e não-humanas) e pelo enfrentamento das desconstruções desta pesquisa.

Aos poucos, as angústias e os desconfortos foram sendo suavizados e permitindo a novidade. Enquanto escrevo esta tese, sinto-me aliviada com o fato de que a minha pesquisa inicial não tenha acontecido como planejado lá em 2019, pois me obrigou a mover por outros caminhos e para outros modos de enxergar a realidade da escola em que atuo. Recusar o conforto e a estabilidade de modelos pré-determinados das pesquisas convencionais trouxe-me a sensação de liberdade, mesmo na incerteza.

Devo dizer também que a escolha pela pesquisa pós-qualitativa não o fiz somente pela mera vontade de mudança nos rumos da pesquisa, ou pela simples vontade de fazer diferente, mas, sobretudo, porque o momento histórico sob o qual se desenha esta pesquisa sinaliza a necessidade de profundas mudanças de paradigmas na educação, especialmente, nos modos de ensinar-aprender, desestabilizando crenças construídas ao longo de mais de um século sobre o que entendíamos por escola antes da pandemia.

Estamos lidando muito de perto com um tempo marcado pela instabilidade, em que as mudanças vêm e vão, e mudam de novo, de forma muito rápida, de modo que não podemos mais fragmentar em porções as relações pedagógicas, o currículo, o ensino, os espaços e tempos de aprendizagem. Tudo está interconectado. E o que temos como certo em determinado momento, ou que é viável para o ensino e a aprendizagem naquele momento, pode não o ser amanhã. Dessa forma, é preciso repensar as formas rígidas de enxergar a escola e as relações pedagógicas, pois os deslocamentos pelos quais a educação está passando e vai continuar a passar (pois a mudança é inerente ao tempo, não é um fenômeno causado só pela pandemia) não cabem mais em métodos compartimentados e estáticos de pesquisa. Tudo é muito volátil, maleável, areia movediça, em que não se pode mais dissociar as práticas pedagógicas da teoria, da filosofia, da ética e da política.



Todas estas inquietações direcionaram-me para outras leituras (BARAD, 2003, 2007; LATOUR, 2012, 1994; ULMER, 2017, DELEUZE E GUATTARI, 1995, 1996, 2004 etc.) que propõem novas perspectivas, conceitos e teorias mirando a realidade de forma menos compartimentada, mais holística e mais relacional (VARELA, SEGARRA, 2019), como a abordagem pós-humanista, a teoria do ator-rede, os novos materialismos e uma maneira diferente de enxergar as coisas<sup>38</sup>, o mundo, os seres humanos, a escola.

Essa perspectiva outra de fazer pesquisa tenta compreender a realidade a partir de sua complexidade e de sua diversidade, num movimento que Deleuze e Guattari (2004) chamam de *devir*, em que não existe realidade fixa, tudo está sempre se transformando, onde a pesquisa torna-se algo vivo, conectada com a vida (VARELA, SEGARRA, 2019). Assim, pela perspectiva da abordagem pós-qualitativa, eu não iniciei este trabalho sendo pesquisadora, eu me tornei pesquisadora na medida em que minha pesquisa foi se construindo a partir do emaranhado de processos, relações e movimentos das ações humanas e não-humanas envolvidos, afetando e sendo afetados constantemente na/pela pesquisa, pelo outro, para o outro e para além deles. Tudo isso implicou em assumir riscos, enfrentar medos e aceitar a insegurança também pelo não saber, já que tanto o conhecimento quanto a minha investigação estão em construção.

Estes deslocamentos fizeram com que a minha pesquisa começasse antes mesmo da pesquisa se materializar. Nas turbulências do ano de 2020, eu não fazia ideia de que tudo aquilo que estava vivenciando em meu “infinito particular” e no processo de estar aprendendo a vivenciar a “escola fora da escola” com o coletivo que a constitui já estava também forjando os acontecimentos da investigação. Mesmo sem me dar conta, as angústias do distanciamento social físico, as inquietações daquele momento, os questionamentos e os desafios para tentar compreender como ser professora e como ser estudante no ensino remoto emergencial já estavam constituindo o *corpus* da minha pesquisa, alimentado pela imanência, em que eu só sabia o caminho da partida, mas não conseguia antever onde ele iria me levar.

Entretanto, durante os deslocamentos deste trajeto, tive que lidar com o curto espaço de tempo para tentar compreender e absorver os pressupostos filosóficos e ontoepistemológicos da abordagem pós-qualitativa e também com as dificuldades para seguir uma agenda de pesquisa em trânsito, movida pelas incertezas dos acontecimentos da educação na pandemia. Tive que treinar meus sentidos para as informações/dados que foram surgindo em grande velocidade,

---

<sup>38</sup> Nesta pesquisa, o termo ‘coisa’ é utilizado como sinônimo de ‘objeto’, de entidade, de dispositivo de natureza diversa. Em todas as concorrências nesta tese, o termo ‘coisa’ e seus sinônimos são utilizados para se referir a atores não-humanos.

dada a “reinvenção” do ensinar-aprender para atender às demandas do protocolo de retorno às aulas naquele modelo de ensino.

Nas mudanças do percurso, novos atores sociais humanos e não-humanos foram surgindo no caminho, bem como as perguntas de pesquisa antes imaginadas também necessitaram ser ajustadas e reformuladas. Dessa forma, tornar-me pesquisadora na perspectiva pós-qualitativa foi/está sendo um processo que implicou, inicialmente, ajustar as lentes do meu olhar cartográfico para o modo "Zoom" bem ampliado, pois não era possível mirar um único objeto no cenário da pesquisa, e depois retroceder para me enxergar no processo. Tive que permanecer nesse constante movimento de afastamento e aproximação em relação ao que era pesquisado para tentar ver o todo, para, aos poucos, ir conseguindo enquadrar, recortar e captar o que era significativo para retratar os acontecimentos do ensino remoto emergencial na teia das relações entre humanos e não-humanos da escola pesquisada. Sabendo que o nosso olhar humano faz as escolhas com base no que nos afeta, sobre o que nos sensibiliza (ou não) e, obviamente, reflete nosso posicionamento ideológico e político e, consciente de que este olhar nunca é neutro, não pude deixar que o meu olhar dominasse a cena investigada, pois como professora pesquisadora eu era apenas mais um elemento na rede da pesquisa, e os olhares dos atores colaboradores tiveram a mesma importância e até foram mais importante que o meu, e da mesma forma também trouxeram suas ideologias, suas crenças, suas verdades.

Voltando às razões que me levaram aos deslocamentos epistêmicos e metodológicos, **em primeiro lugar**, a abordagem pós-qualitativa é uma maneira ética de fazer pesquisa que estimula o pensamento para além da ontologia humanista (ST. PIERRE, 2014) e entende que os indivíduos não se produzem sozinhos, separados das coisas e do ambiente, mas em intrações com um mundo em constante evolução (BARAD, 2003, 2007).

A investigação pós-qualitativa não possui um consenso conceitual, pois está estruturada em vários pressupostos teóricos (as redes rizomáticas, o realismo agencial e o poder das coisas, como já mencionado), emergindo nos últimos anos como um movimento metodológico situado dentro da ampla ‘virada sociomaterialista’ (GERRARD; RUDOLPH; SRIPRAKASH, 2017). A pesquisa pós-qualitativa é, portanto, pós-antropocêntrica (LE GRANGE, 2018). (SILVA, 2020, p. 115).

Nesse sentido, pensar de forma pós-antropocêntrica/pós-humanista significa um afastamento da pesquisa centrada somente no ser humano, isto é, cria fissuras para pensar os desafios dos tempos atuais de forma diferente, distanciando da ideia de que o ser humano seja a única espécie que produz conhecimento, possibilitando que outros atores importantes (espaços, objetos, coisas) entrem na cena investigada.

Os pós-humanistas não procuram estudar fenômenos - sociais ou outros - isoladamente. Em vez disso, os fenômenos são múltiplos, subjetivos e produzidos a partir de uma série de relações complexas. Ao se afastar de modelos empíricos de ciência que procuram determinar causalidade, confiabilidade e validade, os conhecimentos pós-humanos movem-se em direção a formas materiais de pensar e ser. A esse respeito, a pesquisa pós-humana trata tanto do que é o conhecimento quanto de como o conhecimento surge. As abordagens pós-humanas do conhecimento são marcadas pela diferença, até dentro delas mesmas." (ULMER, 2017, p. 836, tradução minha)<sup>39</sup>.

E em **segundo lugar**, a pesquisa pós-qualitativa, conforme aponta Ulmer (2017, p. 841, tradução minha) tem uma lógica investigativa que nos convida a **pensar sem** (*thinking without*), **pensar com** (*thinking with*) e **pensar diferente** (*thinking differently*). O autor sugere pensar o objeto investigado sem rótulo, sem categorias, sem a representação cartesiana do pensamento humanista; pensar com os atores colaboradores da pesquisa (humanos e não-humanos) em vez de pensar sobre eles, e também a pensar com esperança, envolvendo o compromisso com a denúncia da opressão, vislumbrando a conscientização transformadora. Por último, pensar diferente: pensar o design da pesquisa de forma situada, buscando alternativas investigativas abertas que desestabilizem os privilégios do pensamento científico em detrimento dos outros saberes. Eu acrescento a este rol, com base em Carrasco-Segovia e Hernández-Hernández (2020) que também é preciso pensar com afeto, levando em conta a dimensão afetiva que atravessa as práticas de ensino-aprendizagem e que compõe a complexidade da cena educativa. Pensar a pesquisa por este ângulo abre espaço para nós, pesquisadores, flexibilizarmos a forma como pesquisamos: enxergar os dados pela não-representação, mudar padrões de questionamentos (perguntar o “como” e o “porquê” dos acontecimentos, em vez de “o que”) de teorias, dos dados, de colaboração, e até da composição da escrita.

Vista desta perspectiva, a pesquisa pós-qualitativa também vai além da ruptura com pressupostos metodológicos, pois sendo uma pesquisa crítica "ênfatisa a necessidade de desconstruir estruturas de conhecimento que perpetuam as desigualdades e injustiças" (ULMER, 2017, p. 833). É um tipo de investigação essencialmente inclusivo em que qualquer ator da cena pesquisada pode contribuir com suas próprias experiências socioculturais e seu agenciamento. Especialmente, sublinha a importância de dar voz e participação aos nichos marginalizados nas pesquisas como pessoas com deficiência, feminismo, questões etno-raciais,

---

<sup>39</sup> Trecho original: “Posthumanists do not seek to study phenomena – social or otherwise – in isolation. Rather, phenomena are multiple, subjective, and produced from a series of complex relations. In moving away from empirical models of science that seek to determine causality, reliability, and validity, posthuman knowledges move toward material ways of thinking and being. In these regards, posthuman research is as much about what knowledge is as it is how knowledge comes to be. Posthuman approaches to knowledge are marked by difference, even within themselves”.

questões de gênero, indígenas, quilombolas, imigrantes, que ao longo da história foram marginalizados, silenciadas e colonizados.

Façamos mais uma parada para uma tentativa de mapeamento do percurso da pesquisa para, em seguida, contextualizar o território investigado e o enredamento dos atores humanos e não-humanos agenciados nesta cartografia.

## 2.2 QUE CAMINHO(S) DESENHAR? ENSAIANDO UM MAPEAMENTO DO PERCURSO

A cartografia é, diante das muitas possibilidades de produzir pesquisa, um pensar outro que rompe a ordem, não busca exatidão, pelo contrário, experimenta e mergulha na imprevisibilidade das experiências buscando ressignificar o fazer científico a partir dos movimentos dos corpos e do território que se está pesquisando. Entretanto, as indefinições e a imprevisibilidade inerentes a este método de pesquisa tornam as articulações da investigação por vezes angustiantes para nós, pesquisadores, dadas as incertezas com que nos lançamos a campo para produzi-la. O que fazer? Como os dados serão produzidos? De que forma analisá-los? Debruçando sobre algumas leituras e reflexões a esse respeito, especialmente os escritos de Rolnik e Kastrup, encontrei um pouco de conforto na compreensão de que cartografar diz menos sobre quais técnicas utilizar e mais sobre posturas e olhares do investigador no processo de pesquisa. Talvez por isso mesmo, este modo de pesquisa seja tão instigante e, também, desafiador, por não se ater a possíveis resultados, mas por possibilitar experimentar o processo, os movimentos, as indefinições do caminho.

Por isso, ressalto que minha preocupação na pesquisa não foi **apenas** gerar dados, mas, desde o início, acompanhar e entender o processo de produção desses dados, os quais demandaram uma atenção mais apurada, pois não se tratou de uma simples seleção de informações. “Seu funcionamento não se identifica a atos de focalização para preparar a representação das formas de objetos, mas se faz através da detecção de signos e movimentos, ou seja, de pontas do processo em curso” (KASTRUP, 2007, p. 32). Nesse sentido, Kastrup nos convida a pensar a pesquisa a partir dos afetamentos provocados nos/pelos atores que a produzem e pelos quais se realiza, a partir de quatro pistas ou movimentos não lineares<sup>40</sup> de o cartógrafo se relacionar com o campo de pesquisa: de um momento inicial mais aberto de

---

<sup>40</sup> Para saber mais, ver: KASTRUP, V. O funcionamento da atenção do trabalho do cartógrafo. *Psicologia & Sociedade*, 2007, n. 1, p. 15-22.

exploração (rastreo), passando pelos primeiros afetamentos que chamam a atenção (o toque), pela delimitação ainda que provisória do campo de atuação da pesquisadora (pouso), até o momento em que o território é construído, acionando as múltiplas partes que o compõe (reconhecimento atento).

Inspirada nesta proposta, ilustro, a seguir, como este processo desenhou os fluxos do percurso da pesquisa e como cada um destes momentos contribuiu para a construção do mapeamento deste momento singular da educação vivenciado no território da escola em que atuo, especialmente pelos estudantes com deficiência. Saliento que as pistas de Kastrup são aqui enunciadas apenas para fins didáticos de melhor situar os leitores na recepção deste texto e como uma tentativa de tornar mais elucidativo o processo de acontecimento da pesquisa. Além disso, não pretendo, no breve delineamento destes quatro movimentos, estabelecer um “passo a passo” ou receita de cartografia, pois cada processo se torna único no modo como se organiza, como também encaminha e torna único cada pesquisador. Assim, cada um desses momentos aconteceu em conexões simultâneas com o todo da pesquisa, indo e voltando de uma fase a outra, sempre que necessário (KASTRUP, 2007, p. 22) e só foi possível descreve-los neste momento de compilação da escrita, após o vivido e experienciado.

### **2.2.1 O rastreo: inquietações e buscas**

O movimento do rastreo aconteceu no reconhecimento do território da pesquisa, quando a minha atenção de professora pesquisadora estava imersa nas indagações da mudança do modelo de ensino presencial/físico para o modelo de ensino remoto em todo o mundo, mas ainda sem um refinamento da minha busca. Foi uma espécie de estranhamento do cenário pesquisado – ainda que já conhecido há muito tempo por mim enquanto professora pesquisadora da escola básica pública – diante das incertezas causadas pela suspensão das aulas por tempo indeterminado nas escolas estaduais da Bahia. Assim, foi preciso encarar o território da pesquisa não apenas com nativa naquele território, mas como alguém que, mesmo sendo nativa, precisou se distanciar para tentar enxergar com mais clareza as inquietações que foram surgindo a partir da necessidade de tentar repensar modos de ensinar, de aprender e de pesquisar nas turbulências do ineditismo da pandemia.

É importante mencionar que esta fase do rastreo, em minha experiência, assinalou fortemente o início das reflexões desta tese, tendo em vista que mesmo antes de o ensino remoto ser realidade em meu local de trabalho, meus sentidos já estavam atentos a tudo que fazia parte do território pesquisado, dentro e fora da escola, online e off-line, sendo afetada fortemente inclusive pela ausência de respostas sobre as ações letivas, por não saber naquele momento

quais seriam os próximos passos das práticas pedagógicas em minha realidade escolar. Todas essas inquietações constituíram material relevante para pensar a trajetória da pesquisa e os rumos do ensino remoto no território pesquisado

Por isso, foi necessário, nesta fase, uma atenção aberta e sem foco, ainda, tanto do corpo escolar que habito (sua estrutura, seu território, seu corpo docente e discente) quanto das deliberações da Secretaria de Educação do Estado da Bahia sobre os encaminhamentos da gestão da educação básico estadual naquele momento atípico, bem como o olhar atento para o cenário educacional local do município de Guanambi, naquele lapso temporal de um ano sem aulas.

### **2.2.2 O toque: onde mirar a atenção?**

O movimento do toque, aqui entendido como o *devenir*<sup>41</sup> da pesquisa, aconteceu quando alguns afetamentos do conjunto de minhas observações ganharam relevo e se destacaram. Esta etapa ajudou a traçar o caminho a ser seguido quando a minha subjetividade, enquanto professora pesquisadora, entrou em contato direto com vivências de outros atores sociais envolvidos na cena pesquisada, em sua "dimensão de matéria-força" e não na "dimensão de matéria-forma" (DELEUZE; GUATTARI, 1997), havendo um acionamento no nível das sensações, e não no nível das representações de objetos/coisas/pessoas. Ao se reportar à dimensão "matéria-força", Deleuze e Guattari se referem às relações de subjetividade imbricadas no território da cartografia. Do mesmo modo, na minha realidade essa dimensão compôs um movimento contínuo de olhar para os que seguiam comigo em nossas angústias pandêmicas como um mundo interconectado: pesquisa, pesquisadora e território pesquisado como um todo indissociável.

Conforme Deleuze (2007b), na ação de observação do território e seus corpos constituintes é preciso muito mais do que uma "percepção ótica" para visualizar o cenário da pesquisa, é preciso uma "percepção háptica". Para o autor,

[...] a percepção ótica se caracteriza pela organização do campo em figura e fundo. A forma salta do fundo, instalando uma hierarquia e uma profundidade no campo. A cognição se configura na dicotomia sujeito-objeto, numa perspectiva distanciada e característica da representação. O ótico não remete apenas à visão, mas traz algumas de suas características marcantes. Já a percepção háptica é uma visão próxima, onde não vigora a organização figura-fundo. Os componentes se conectam lado a lado,

---

<sup>41</sup> Em *Mil Platôs* o *devenir* é um dos principais conceitos criados por Deleuze e Guattari e traduz a potência que cada corpo tem de diferenciar-se pelo encontro com o outro, para explorar as forças que em movimento afetam, agitam e transformam os corpos.

localizando-se num mesmo plano. Além da mão, o olho tateia, explora, rastreia, o mesmo podendo ocorrer com o ouvido (DELEUZE, 2007b, p.78).

Considerando a percepção háptica, a minha subjetividade enquanto pesquisadora também foi afetada pelo mundo na dimensão das sensações, e não no nível das representações. Por isso, nesta pesquisa não busquei representações. Busquei acompanhar o desenrolar dos acontecimentos, transitando pela realidade pandêmica e vivenciando seus impactos na escola, especialmente para os estudantes com deficiência que, em grande medida, vivenciaram um pouco esse olhar háptico. Eles compuseram a cena educativa não segundo o paradigma figura-fundo da visão ótica, que traz os contornos no contraste. Estavam entrelaçados numa relação de proximidade com os acontecimentos, percebendo de forma háptica os movimentos e trocas de informações com o meio, desenvolvendo a percepção cognitiva e produzindo conhecimento. Assim como a metáfora “o olho tateia”, de Deleuze, da mesma forma que o cego ‘vê’ com o toque das mãos ou o surdo ‘ouve’ com os movimentos da língua de sinais (Libras), ou seja, “o sentido é o efeito de causas corporais e de suas misturas” (DELEUZE, 1997b, p. 97). Essas percepções impulsionaram meus sentidos a reconhecerem o primeiro plano do campo pesquisado, captando as nuances, o ineditismo e a complexidade do ensino remoto emergencial, prestando atenção em tudo, nos espaços físicos (naquele momento inabitado pelos atores sociais que compõem a escola) e virtuais e em tudo que os constituem, pois, embora a escola seja um território conhecido por todos os seus atores, os modos de ensinar e aprender tornaram-se desconhecido e marcados pelas incertezas da pandemia.

### **2.2.3 O pouso: os estudantes com deficiência e a “escola fora da escola”**

Seguindo as pistas de Kastrup (2007), o pouso refere-se ao momento em que a percepção subjetiva do cartógrafo se concentra no foco que será analisado a partir do enfrentamento de diversos dispositivos<sup>42</sup>. O pouso é a ampliação da atenção sobre determinado aspecto do campo. Para a autora, após o rastreio e o toque, o cartógrafo tem um panorama do território que ele está explorando e percebe territórios menores dentro do grande território, visualizando eixos e fluxos que começam a se desenhar de forma mais nítida na rede de interconexões da pesquisa.

---

<sup>42</sup> Para Kastrup (2007), a cartografia requer dispositivos para operar. Com base em Foucault (2001, p. 44), a autora mostra que *dispositivo* pode ser entendido como "um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos", ou como afirma Deleuze (1995b, p. 84), os dispositivos são "máquinas de fazer ver e falar".

Neste ponto do trajeto, já absorvida pelas leituras pós-humanistas e também a respeito de como o problema do fechamento das escolas estava sendo “resolvido” mundo afora, fui entendendo que o ensino remoto não se tratava da mera transposição de um formato de aula que acontecia na sala de aula presencial para a tela digital, como estava acontecendo na maioria dos sistemas de ensino. Essa constatação foi muito angustiante, tendo em vista que, em grande medida, só agravou problemas já existentes na escola pública, como por exemplo as dificuldades de acesso, de inclusão e permanência dos estudantes mais pobres na escola, a falta de infraestrutura tecnológica e didática para o acompanhamento destes das aulas por estes estudantes nas aulas remotas etc.

Dessa forma, a problemática que impulsionou esta pesquisa foi ficando mais clara e ganhou foco. Uma escola e um sistema de ensino que se dizem discursivamente inclusivos devem buscar incessantemente a garantia da equidade do ensino a todos, levando em conta as necessidades específicas de cada estudante. Senti a necessidade de compreender como o ensino remoto emergencial estava acontecendo (ou não), para os estudantes com deficiência, considerando o conjunto e o agenciamento dos diferentes atores sociais, humanos e não-humanos na escola pública estadual em que atuo.

Nesse sentido, pesquisar as singularidades dos modos de ensinar-aprender para estes estudantes no ensino remoto pressupôs adentrar outros territórios, cruzar outras linhas, possibilitando focar o olhar atento aos acontecimentos, aos atravessamentos, compondo a pesquisa com as palavras e as narrativas de quem os vivenciou. Nesse processo, percebi a necessidade de entender o ensino emergencial para além das tecnologias digitais, especialmente no que tange aos afetos, pois cada ator humano da pesquisa viveu experiências que tornaram a sua caminhada singular. "Cada corpo nasce com os acontecimentos, encarnando experiências. A escuta, a fala, o contato, a postura, a capacidade de discernir o que o paralisa ou o impulsiona envolve uma rede de relações [...]" (Pozzana, 2013, p. 334). E são as necessidades, articuladas com a nossa capacidade de responder aos afetos que materializam nossas experiências agenciadas pelas experiências dos outros.

É certo que nem a escola nem nós professores, tampouco os nossos estudantes, estávamos preparados para esta ruptura brusca na dinâmica da escola presencial para o modo remoto, em que tanto o mundo digital quanto o domicílio dos estudantes e dos professores também se configuraram como escola naquele momento. Mas é preciso refletir, sobretudo, que o agenciamento das tecnologias digitais nos espaços escolares também é um fenômeno de



expansão da cultura digital (cibercultura)<sup>43</sup>, impulsionada também pela pandemia, não somente um fruto desta.

Conforme Varela e Segarra (2019, p. 146) "o lugar onde ocorre a aprendizagem não está necessariamente localizado em instituições formais e pode ser “peculiar, irregular, ou difícil de classificar” (tradução minha)<sup>44</sup>. Este é um dos aspectos que precisam ser pensados na escola contemporânea e pelos sistemas governamentais: a aula, o ensino e a aprendizagem não acontecem só dentro dos espaços físicos das instituições educativas. Diferentes espaços de ensinar-aprender abrem possibilidades de um devir subjetivo dos atores sociais envolvidos. Um evento de aula remota, por exemplo, tem uma natureza material (acontece na tela do aparelho digital), mas também envolve o biológico, o psicológico, o desejo (ou não) de participar daquele acontecimento, envolve um espaço virtual mediado pelos equipamentos tecnológicos (digitais ou não); envolve também espaços físicos (os lares dos colaboradores) e todas as suas peculiaridades e desigualdades socioeconômicas. Por isso, o trabalho de terreno empreendido nesta pesquisa foi um rastreamento de desafios, de espaços, de desigualdades, de pistas e de fluxos de processos (KASTRUP, 2007).

#### **2.2.4 O reconhecimento atento: experimentando as incertezas**

O gesto do reconhecimento atento tem a ver com o reconhecimento dos próprios movimentos da pesquisa, que não acontecem de forma linear, conduzindo a atenção da pesquisadora para o objeto pesquisado, destacando os seus contornos singulares. É o acompanhamento dos fluxos dos processos que movimentam a questão central da pesquisa e os seus desdobramentos em questões outras, conforme os direcionamentos do curso da pesquisa.

As vivências com meus alunos, com meus colegas, com a instituição escolar em si e a própria experiência advinda da pesquisa foram, paulatinamente, (des)construindo sentidos. Foi neste movimento que senti a necessidade de trazer também as con(tradições do ensino remoto emergencial, indicando diversos traçados e curvas que desembocaram em questões sociais,

---

<sup>43</sup> Não é objetivo desta tese adentrar no conceito de cibercultura. Entretanto, o agenciamento das tecnologias digitais nos espaços escolares também é um fenômeno da expansão da cultura digital. A título de contextualização da dimensão cultural que estamos vivenciando na contemporaneidade, com base em Lemos (2013), Lévy (1999) e Boaventura Santos (2010), podemos entender o termo cibercultura como uma forma sociocultural que advém de uma relação de trocas entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias digitais, surgidas na década de 70, a partir da convergência das telecomunicações com a informática. Logo, a cibercultura pode definir os agenciamentos sociais das redes de comunidades no espaço eletrônico virtual. Estas comunidades estão ampliando e popularizando a utilização da Internet e outras tecnologias de comunicação, possibilitando maior aproximação entre as pessoas de todo o mundo, seja por meio da construção colaborativa, da multimodalidade e/ou da hipertextualidade.

<sup>44</sup> Trecho original: “el lugar en el que acontece un aprendizaje no se sitúa necesariamente en instituciones formales y puede resultar “peculiar, irregular or difficult to classify”.

políticas, econômicas e, conseqüentemente, as desigualdades das condições de acesso ao ensino remoto no território da pesquisa, para um público tão diverso como os estudantes com deficiências, estudantes provenientes de condições socioeconômicas desprivilegiados, em sua maioria sem recursos tecnológicos e financeiros que lhes garantam acesso de qualidade a este modelo de ensino. Foi nesta fase também que comecei a registrar as sensações e percepções, a partir de conversas com os meus alunos durante as aulas remotas, durante as, conversas informais com meus colegas professores, em que cada um foi relatando sua trajetória no ensino remoto e também íamos ajudando uns aos outros, da forma que era possível e da forma como íamos descobrindo os melhores caminhos para desenvolver o ensino.

Após a decisão pelo pouso no território pesquisado, passei a observar mais atentamente as vivências dos meus alunos durante o atendimento educacional especializado e também as experiências dos meus colegas professores, (especialmente, os da área de Linguagens) que lecionam para estes estudantes na sala de aula regular. Numa espécie de escuta sensível, ainda no início da pesquisa, eu tinha feito o levantamento de algumas questões sobre o ensino remoto em nossa escola, especialmente para a realidade dos estudantes com deficiência, que já haviam sido pauta nas reuniões online com os professores durante as atividades de classe e que achei importante refletir mais profundamente com os professores colaboradores desta pesquisa, tendo em vista que foram questões que nos afetaram sobremaneira. Inicialmente, pensei em fazer um questionário aberto, através de algumas perguntas mais detalhadas sobre o trabalho pedagógico remoto em nossa escola, que seria respondido pelos docentes por escrito, tendo em vista o isolamento físico. Entretanto, alguns dos colaboradores, quando consultados durante uma de nossas reuniões online, sobre a possibilidade do envio das perguntas por e-mail, logo disseram que não funcionaria, alegando que não viam muito sentido em só responder perguntas: *“Por que, em vez de responder este questionário por escrito, nós não conversamos sobre estas questões? Poderia ser durante as ACs, como estava planejado antes<sup>45</sup>”*; *“Pode chamar no Whatsapp, a gente faz chamada de vídeo e conversa...”* (Diário de campo da pesquisadora, 2021).

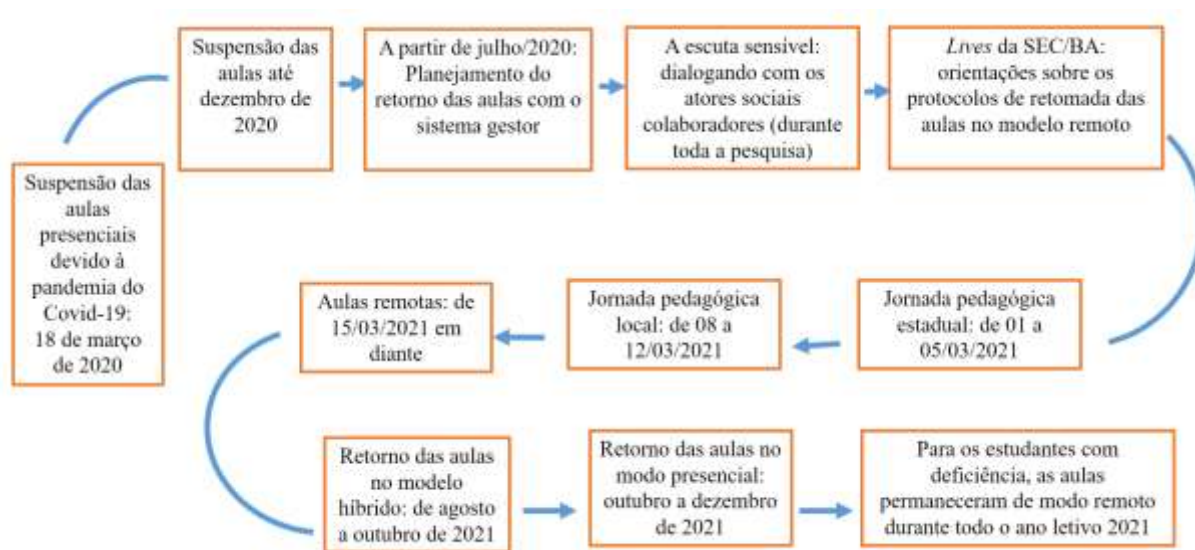
Após esta importante contribuição dos meus colegas que indicou outro caminho para a construção dos dados, seguimos dialogando na pesquisa, já que, conforme Ulmer (2017) a pesquisa pós-qualitativa é feita **com** os colaboradores envolvidos na investigação e não **sobre** eles. Da mesma forma, segui dialogando também com meus alunos que são atendidos pela sala

---

<sup>45</sup> Nesta fala, um dos atores colaboradores faz referência aos encaminhamentos do projeto de pesquisa anterior à pandemia que precisou ser modificado, em que parte das ações da pesquisa seria desenvolvida nos horários das Atividades de Classe.

de recursos multifuncionais e com suas famílias, da forma que era possível e pelos meios que eram viáveis para eles. Mesmo com a suspensão das aulas presenciais, manteve o contato com estes estudantes, registrando suas angústias pandêmicas que extrapolavam, muitas vezes, o âmbito da escola. Todos os momentos vivenciados nesta “pedagogia pandêmica” foram elementos importantes para o acontecimento desta pesquisa.

**Figura 5:** Acontecimentos que ajudaram a cartografar o percurso pesquisado no ensino remoto emergencial



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2021

Nesta fase, passei também a observar os agenciamentos dos materiais didáticos, especificamente, os Cadernos de Apoio à Aprendizagem, na medida em que os professores passaram a utilizá-los como suporte material às aulas remotas dos estudantes com deficiência, já que, nem sempre, conseguiam trabalhar de modo online, de forma satisfatória, com estes estudantes, dadas às suas dificuldades de acesso às plataformas digitais por falta de equipamentos tecnológicos, falta de internet e também pela dificuldade de comunicação dos professores com estes estudantes. Alguns dos estudantes colaboradores deste estudo não tiveram contato de modo presencial com os professores da sala regular no início do ano letivo de 2020, tendo em vista que o ano letivo começou com problemas no funcionamento logístico do transporte escolar do município para os estudantes que moram na zona rural, e quando o transporte foi regularizado, logo em seguida houve a suspensão das aulas por causa da pandemia. Assim, com a implantação do ensino remoto emergencial em 2021, não houve, portanto, uma aproximação presencial entre professores e alguns estudantes com deficiência,

fator fundamental para a criação e fortalecimento de vínculos afetivos nas relações entre docentes e discentes. Por isso, a busca ativa a estes estudantes para o retorno às aulas durante o ensino remoto só foi possível devido às relações de proximidade já estabelecidas anteriormente com os professores da SRM e com os intérpretes, sendo nós a ponte entre “a escola fora da escola” e estes estudantes.

Em se tratando do material didático, os Cadernos de Apoio à Aprendizagem, estes foram elaborados e disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia para subsidiar o ensino remoto. Em linhas gerais, este material didático digital, que ao longo do estudo será mais detalhado, consiste em um conjunto de sequências didáticas digitais que muito se aproxima do que Rojo (2012, 2013a, 2013b, 2015, 2017) define como protótipo didático<sup>46</sup>. Cada Caderno de Apoio refere-se a um componente curricular, planejado por unidade letiva, em que cada aula corresponde a uma sequência didática, que no material é chamada de "Trilha Pedagógica". Neste estudo, trabalhamos com os Cadernos de Apoio da área de Linguagens.

Sobre a maneira como os dados que foram emergindo na pesquisa a partir deste mapeamento e da forma como são apresentados e compreendidos ao longo desta cartografia, sigo Iared (2019), quando afirma que os dados não podem ser tratados como inertes, à espera de um tratamento analítico. Para a autora, os dados também se tornam inteligíveis quando algo se torna interessante e prende a nossa atenção no meio do caminho, como por exemplo: a fala de um colaborador, o trecho de uma transcrição aparentemente sem importância, o surgimento de um novo colaborador, um evento em particular, uma observação incomum, uma ação inesperada.

Assim, o foco de compreensão dos dados recai sobre a intensidade afetiva dos diálogos e dos encontros, dos quais geram percepções e sensações que reverberam no entendimento de todo o processo da pesquisa. Por isso, Iared defende o não distanciamento entre pesquisador, colaboradores e território pesquisado. Nessa perspectiva, entendemos que é o movimento de imanência que dá o tom na pesquisa pós-qualitativa (SEGÓVIA; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2020). Logo, a compreensão destes dados não pode se configurar como uma aplicação de fórmula pré-definida: a análise é a própria constituição da pesquisa, num diálogo que se estende ao longo de todo o processo de escrita.

Dessa forma, na produção e análise dos dados agenciou-se todo o percurso do ensino remoto emergencial e todos atores humanos e não-humanos que dele participaram: as aulas

---

<sup>46</sup> Rojo propõe a criação de protótipos de ensino como organizadores da prática docente, tendo em vista o paradigma da aprendizagem interativa, o webcurrículo e a formação do estudante para os novos multiletramentos, os múltiplos letramentos e os letramentos vernaculares e dominantes (ROJO, 2013b).

remotas, a escuta sensível, as tecnologias digitais, as plataformas digitais, a ação docente, os documentos oficiais, os materiais didáticos, as *lives* de orientação da SEC, as reuniões de trabalho com a equipe da escola-território da pesquisa, a construção coletiva e colaborativa de planejamentos e encaminhamentos para a consolidação do ensino remoto etc. Então, coube a mim, enquanto professora pesquisadora, trazer as marcas deixadas por estes atores sociais em nosso cotidiano escolar remoto, delineando as conexões e associações construídas entre eles, dando visibilidade aos seus agenciamentos.

Nesse sentido, ressalto que a análise dos dados não se definiu por interpretações explicativas ou construções discursivas sobre as narrativas dos atores envolvidos ou sobre possíveis resultados da pesquisa. Evidencio no território pesquisado, as singularidades do processo que busquei compreender. E neste exercício de compreensão, obviamente, não é possível falar em neutralidade, nem minha enquanto pesquisadora, nem dos demais atores que compõem a pesquisa, já que todos estamos implicados no processo. Concordo com Sancho-Gil e Hernández-Hernández (2016), quando afirmam que se não há discurso neutro, logo, toda pesquisa é ideológica, e a maneira como transitamos pela investigação, o nosso lugar de fala, as leituras que fazemos e as teorias/epistemologias que convidamos para dialogar com nossos escritos assinalam nossa postura política e ideológica e nossa forma de ler o mundo.

Obviamente, “arriscar-se numa experiência de crítica de formas instituídas, nos compromete politicamente. Tal operação de análise implica a desestabilização das formas instituídas e acessa o plano de forças a partir do qual a realidade se constitui” (BARROS; BARROS, 2013, p. 377). Por isso, não posso me furtar nesta cartografia de deixar à mostra como a pandemia desestabilizou o sistema educacional, deslocando-o de uma estrutura de funcionamento secular para tentar se adequar ao ensino remoto, o que implica em mexer também em estruturas de poder e evidenciar a urgência de políticas educacionais efetivas nas escolas públicas, que atendam a todos, de forma equitativa.

A escuta sensível nesta pesquisa foi pensada não apenas como um dispositivo gerador de dados, mas acima de tudo, como uma forma de trazer a voz dos atores sociais colaboradores. Através da escuta sensível, procurei compreender algumas problemáticas que emergiram dos diálogos que se permitiram acontecer no cotidiano escolar remoto dos estudantes com deficiência, a partir das percepções dos próprios estudantes e de todos os demais atores sociais que participaram dessa rede de interconexões. As reflexões que, juntos fomos construindo em nossos contextos de ação a partir dos enfrentamentos da singularidade daquele momento, evidenciaram nossos limites, tensões e possibilidades, bem como ampliou as lentes do meu

olhar esperançoso para os aspectos otimistas, como as competências, habilidades e potencialidades adquiridas por docentes e discentes para tentar superar as adversidades.

No processo da pesquisa, posicionei-me em uma situação de co-construção juntamente com meus companheiros de caminhada, pois tudo que pudemos vivenciar e tornar neste período constituiu-se num entrelaçamento dialógico de pesquisa e de formação. Com efeito, juntar-me à coletividade da minha realidade escolar para buscar entender o objeto de estudo em questão foi também uma possibilidade de participarmos de um processo formativo sobre nossa prática pedagógica. Em outras palavras, foi uma ocasião muito potente para refletirmos sobre a nossa ação docente, no sentido que Freire (1996) defende, em que a *práxis* deve se pautar, principalmente, em uma abordagem reflexiva constante dos saberes docentes, proporcionando condições para os professores se permitam analisar as questões cotidianas do seu fazer docente para poder agir sobre elas.

Neste processo, foi fundamental também o reconhecimento da escola para além de um lugar físico, pois a pandemia tem nos mostrado que a escola, enquanto agente mais-que-humana, pode se produzir em outros espaços e tempos, em suas múltiplas formas de presencialidades. Enquanto o docente aprende com o desenvolvimento de sua prática pedagógica, se reimagina e se refaz a partir de necessidades outras de novos conhecimentos. Além disso, tentar enxergar o ensino remoto pelo dialogismo do experienciamento coletivo foi uma possibilidade que vi de tentar captar as nuances deste modelo de ensino, especialmente no que se refere à acessibilidade, aos materiais didáticos (digitais ou não) e às plataformas digitais no acontecimento do ensino remoto para os estudantes com deficiência.

A escuta sensível foi, ainda, uma forma de promover uma maior aproximação e acolhimento entre os atores envolvidos no tocante aos afetos, às suas escolhas e implicações na pesquisa neste contexto pandêmico, cada um a seu modo, inventando novas formas de existir e novas maneiras de se incluir na “escola fora da escola”. Possibilitou (re)conhecer a potência dos atores colaboradores na construção da pesquisa, a partir de suas histórias de vida reais e seus enfrentamentos singulares para defender seu lugar nesta sociedade opressora. O diálogo aberto com estes atores sociais, revestido da reflexão sobre a prática pedagógica pode promover uma tomada de consciência, como postula Freire (1994) sobre a condição de opressão, bem como minha postura consciente enquanto pesquisadora na relação com os pesquisados, seja para perceber o posicionamento destes, seja para ouvi-los com muita atenção.

O procedimento de análise (ou de entendimento dos dados) foi a descrição cartográfica dos acontecimentos da pesquisa, um campo aberto que sempre me leva a retornar ao ponto inicial da pesquisa e às suas demais etapas, como necessidade para o entendimento do próprio

curso da pesquisa, a partir do agenciamento de todos os atores sociais humanos e não-humanos em rede. Destaco que as percepções dos atores colaboradores sobre o cenário educativo emergencial não foram vistas aqui como respostas aos problemas da pesquisa. Foram a própria constituição do problema e da pesquisa, sem a pretensão de oferecer respostas conclusivas ao tema pesquisado. Foram fragmentos de uma dada realidade que permitiu provocações e deslocamentos nos modos de pensar uma realidade instituída que reverberou em implicações também sociais e culturais do território pesquisado.

O esboço destes movimentos descritos até aqui só foi possível no momento de compilação da escrita da tese, amparado pelas anotações do meu diário de campo, pelas transcrições dos relatos dos colaboradores, já que durante o processo de imersão no campo eu não fazia ideia do que viria a acontecer. Olhando para o percurso já trilhado, a partir desses movimentos percebi que eles me ajudaram, sobremaneira, a visualizar o território pesquisado e a construir algumas conjecturas (ainda que parciais) do que foi experienciado juntamente com meus companheiros de caminhada. Ajudou a entender, sobretudo, que cartografar vai muito além de uma habilidade para lidar com a ética dos acontecimentos em curso, pois envolve uma realidade em que os acontecimentos não são planejados e os dados surgem justamente das incertezas do caminho.

Enfatizo que estes movimentos sugeridos por Kastrup (2007) não ocorreram de modo planejado, e nem poderia ser, dada a movência do curso da pesquisa e do ensino remoto. Eles aconteceram de forma natural, nas vivências do cotidiano da minha prática pedagógica e de pesquisa, sem que eu houvesse programado. Até porque, dentro de um modelo de ensino que se propôs emergencial e que foi inventado para aquele momento histórico de pandemia não havia um desenho ou receita a seguir. Voltemos, então, no tempo para situar melhor os acontecimentos que fizeram emergir o objeto desta pesquisa.

### **2.3 CONTORNOS DO TERRITÓRIO PESQUISADO**

O ano era 2020. O Brasil estava mergulhado em uma crise social e política com problemas de ordem moral, econômica, cultural, ambiental, educacional e tudo mais que não cabem em um governo de polarizações e ameaças ditatoriais, gerando uma grande sensação de desestabilização para uns, e permitindo à direita do poder convicções ilusoriamente inabaladas. Foi neste caos que se iniciou aquele ano letivo.

Era carnaval e as alegorias tiraram o foco das notícias do mundo real, inclusive da ameaça invisível do coronavírus que já ganhava contornos avolumados para além do horizonte

asiático. Mas, “porque a preocupação? A China é tão longe!”, “É só uma gripezinha!”, bradava um certo presidente negacionista e seu nefasto governo de gestos necropolíticos<sup>47</sup>. Contudo, em menos de três meses decorridos daquele ano, o mundo parou para assistir a uma devastação em massa provocada pela pandemia do Covid-19, com fortes rebatimentos sociais, econômicos e políticos em escala global. A morte transformou-se em uma escala numérica planetária cada vez mais crescente<sup>48</sup>. Milhões de pessoas não mais contariam suas histórias e muito menos vivenciariam risadas, tristezas ou qualquer tipo de sentimento com os seus, entes queridos ou mesmo com um desconhecido na rua, para quem se esboça um sorriso pelo simples cruzar de olhos e reconhecimento de vida. E nesse período, tanto o sorriso quanto o choro limitaram-se às telas de aparelhos eletrônicos.

Não demorou muito para percebermos, como lembra Giroux, Rivera-Vargas e Passeron (2020) que vírus e saúde correspondem apenas a um ponto de conexão ligado a um coletivo que engendra uma grande teia de agenciamentos. E neste coletivo, entraram em cena as incertezas e o distanciamento social físico que obrigaram a suspensão das aulas presenciais no Brasil e no mundo e à potencialização do uso das tecnologias digitais para trabalhar, estudar, fazer compras, reuniões etc. Com o passar dias, palavras como “virtual”, “lives”, “online”, “delivery”, “home office” foram ganhando naturalidade, ao se acoplarem aos acontecimentos do nosso cotidiano e ao nosso vocabulário. A vida passou a ser online de um dia para outro.

Bem antes da pandemia, Castells (1999), já afirmava que vivemos em um mundo que se tornou digital e no qual o processo de transformação tecnológica expande-se exponencialmente em razão de sua capacidade de criar interfaces entre campos tecnológicos mediante uma linguagem digital comum. E o necessário distanciamento social físico para evitar a contaminação pelo coronavírus impôs uma transição drástica das atividades humanas presenciais para o ambiente virtual, tornando-nos mais digitais do que nunca. Essa transição mostrou como a internet pode criar ambientes alternativos para o “vir a ser” no contexto da internet ubíqua (BARBOSA, 2015) e como os espaços físicos são significativos, especialmente as instituições escolares, no contexto socioemocional e de formação da pessoa humana.

---

<sup>47</sup> Necropolítica é uma teoria formulada pelo sociólogo Achille Mbembe, ao observar os acontecimentos da pandemia da COVID-19 pela perspectiva política em certos países. Confrontando o conceito de necropoder, com biopoder e poder disciplinar de Michel Foucault, o autor observa que o contexto pandêmico atual possui, em certas ações governamentais (como a gestão do Presidente Bolsonaro no Brasil), proximidades com exercícios da necropolítica. Para mais detalhes, consultar: MBEMBE, A. Necropolítica, biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. *Arte & Ensaios*. Rio de Janeiro, v. [S.I], n. 32, p. 122-151, dez 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>

<sup>48</sup> À época da pesquisa, o Brasil já contabilizava mais de 687 mil mortes por Covid-19 e mais de 34.754.590 casos confirmados. Disponível em <http://covid.saude.gov.br>



Entretanto, este universo tecnológico em que as fronteiras se diluem e a nossa relação com o mundo cibernético vai tornando-se cada vez mais natural afetou, sobremaneira, os processos educativos, principalmente porque sabemos que esta realidade digital não alcançou a todos, especialmente os grupos sociais minorizados, como por exemplo as pessoas com deficiência, historicamente excluídas do processo de garantia dos direitos básicos por não se enquadrarem nas condições ditadas pela sociedade capitalista.

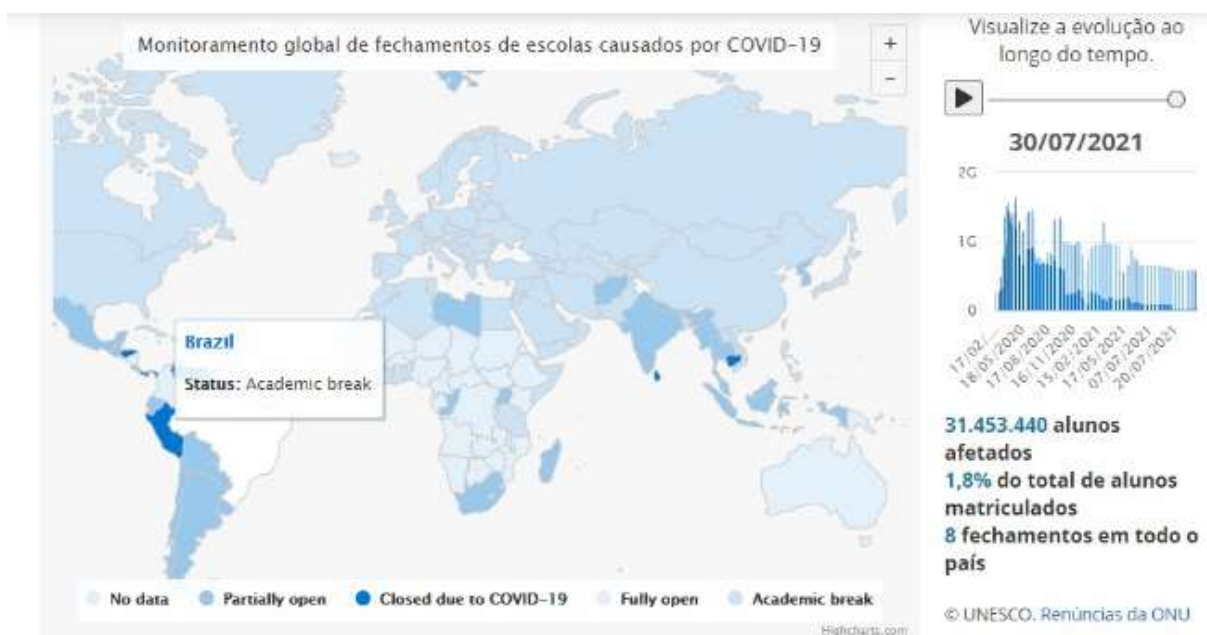
Assim como a mutação do vírus, tivemos que aprender a reconfigurar nossas práticas sociais e pedagógicas, transformando-nos para permanecermos vivos. Nesse sentido, procurei investigar os movimentos que desvelaram os desafios da experiência do ensino remoto emergencial, tendo como ponto de partida os antecedentes, o planejamento e o período das aulas neste modelo de ensino (ano letivo contínuo 2020/2021) em uma escola pública estadual de Guanambi-BA, em que atuo, com foco nos desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência matriculados nesta escola, tanto no ensino regular quanto na sala de recursos multifuncionais, considerando as dificuldades e limitações próprias de cada deficiência, bem como as tensões que envolvem o agenciamento das tecnologias digitais para fins pedagógicos, configurando-se em mais um aspecto excludente, devido às limitações técnicas, geográficas e também da realidade socioeconômica das famílias destes estudantes.

Tendo em vista a cobrança de respostas para a crise educacional que se instaurou nas escolas públicas baianas durante a pandemia, a SEC emitiu um Protocolo do Ensino em modo emergencial para garantir o retorno às aulas de modo remoto. Importante considerar que somente a partir da Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020, que “autoriza o ensino remoto nas escolas públicas e particulares do Brasil enquanto durar pandemia do covid-19”, é que o ensino remoto emergencial na rede Estadual da Bahia começou a ser planejado, deixando para trás quase um ano de apagamento das atividades letivas.

A resolução destaca que: "as atividades pedagógicas não-presenciais [...] poderão ser utilizados em caráter excepcional, para integração da carga horária das atividades pedagógicas" em caso de "suspensão das atividades relativas presenciais por determinação das autoridades locais" e "as condições sanitárias locais que tragam riscos à segurança". A resolução também delegava aos familiares dos estudantes a responsabilidade pelo retorno dos seus filhos às aulas presenciais, mas flexibiliza este retorno para aqueles que decidissem manter os filhos apenas a modalidade remota, devendo se comprometer a "cumprir atividades e avaliações”.

Retomando o mapa de monitoramento global da educação apresentado pela Unesco, em 2021 para fazer um contraponto com os dados apresentados em 2020 por este órgão, mostrados no Capítulo 2, observamos que

**Figura 6:** Monitoramento global de escolas fechadas devido à Covid-19 em 30 de julho de 2021



Fonte: Disponível em <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/teacher-vaccination>

na figura 6, temos uma situação inversa à de 2020. Em 30/07/2021 apenas 1,8% dos estudantes em todo o mundo ainda estava fora da escola. No Brasil, a Unesco mostra nesta data a situação “*Academic break*” [pausa acadêmica] para indicar que o ensino estava acontecendo de forma remota. Sabemos que no contexto de um país de tamanho continental como o nosso, esse dado de “*academic break*” não indica, de fato, que todos os estudantes estavam no ensino remoto. E, de fato, na realidade da cidade de Guanambi, o ensino remoto emergencial deixou muitos estudantes para trás. Além de parte dos alunos da rede estadual que não conseguiram ter acesso às aulas online por fatores de diversas ordens (como a falta de equipamentos digitais, de internet devido à falta de condições financeiras de suas famílias), os estudantes da rede municipal, também ficaram de fora da estatística da UNESCO, para os quais não houve nenhuma atividade escolar (nem presencial nem online) de março de 2020 até meados de julho de 2021. Diante desses dados, é importante assinalar também que neste período quase todos os países já estavam com a vacinação contra covid-19 avançada<sup>49</sup>, inclusive com a aplicação de segunda dose,

<sup>49</sup> A vacinação contra a Covid-19 teve início, a nível mundial, no dia 05 de dezembro de 2020 na Rússia, seguida do Reino Unido e dos Estados Unidos naquela mesma semana. Entretanto, no Brasil, a vacinação só teve início em 17 de janeiro de 2021, mais de um ano depois. Um atraso vergonhoso, fruto do negacionismo de uma gestão federal marcada por negligências e por quase 700 mil mortes por Covid até à época da pesquisa. Na Bahia, a campanha de vacinação começou em 19 de janeiro de 2021 para a população idosa e pessoas com comorbidades; e para os professores da Bahia, em maio daquele mesmo ano e para os estudantes em Junho de 2021.

enquanto no Brasil, o esquema vacinal caminhava a passos lentos, além de sofrer constantes ataques por uma onda de negacionismo e fake news por parte do Ministério da Saúde e do Governo Federal.

Para minimizar os prejuízos decorrentes da suspensão das aulas nas escolas estaduais, a SEC deu prosseguimento ao calendário letivo, por meio de aulas remotas como uma medida emergencial. As instituições de ensino tiveram que correr contra o tempo para viabilizar o ensino remoto. Entretanto, as dificuldades foram inúmeras, uma vez que este tipo de ensino não significa uma mera transposição das aulas presenciais para o meio virtual exige planejamento, capacitação decente e preparação institucional para a sua implementação.

Vale ressaltar também que no interior da Bahia nem tudo acontece como na capital do nosso Estado. Situando o território da pesquisa, Guanambi é um município com aproximadamente 90 mil habitantes<sup>50</sup>, localizado a 796 km de Salvador, na Região Sudoeste da Bahia, onde a população rural é maioria e o desenvolvimento tecnológico anda segue a passos lentos, especialmente na educação do município.

**Figura 7:** Localização do Município de Guanambi



**Fonte:** <http://www.guanambi.ba.gov.br/texto/acidade>

**Figura 8:** Vista panorâmica da cidade de Guanambi



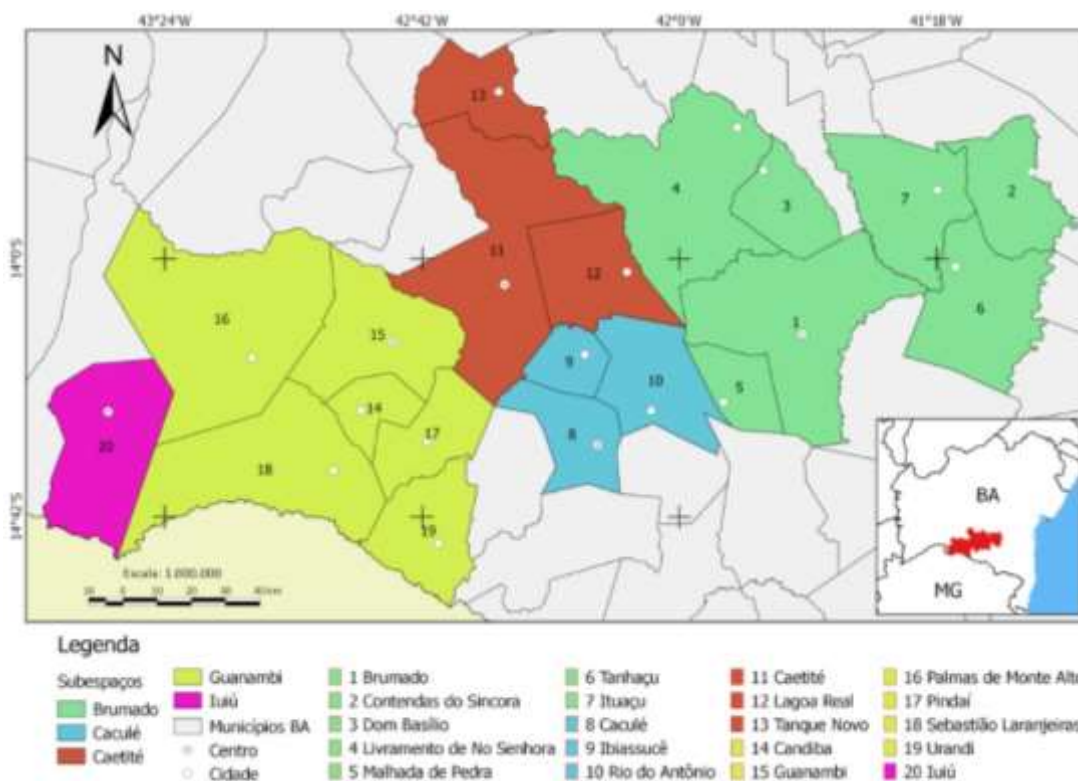
**Fonte:** Vista aérea da cidade de Guanambi  
Foto: CDL Guanambi

Guanambi é o município-sede do Território de Identidade Sertão Produtivo. Exerce influência comercial, oferta de ensino superior e de infraestrutura para uma área de

<sup>50</sup> Conforme estimativa da população, publicada em 2021 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021).

aproximadamente 400 mil habitantes. Além disso, abriga, ao lado de Caetité e Igaporã, o maior complexo de captação de energia eólica da América Latina.

**Figura 9:** Território de Identidade Sertão Produtivo



**Fonte:** Núcleo de pesquisa e extensão do Território Sertão Produtivo, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Guanambi - Bahia

O município de Guanambi é constituído pelo distrito-sede e por mais três distritos, a saber: Ceraíma, Morrinhos e Mutans. Cada um deles possui uma grande área rural que abrange povoados e aglomerados rurais.

A escola que é palco desta pesquisa está localizada no centro da cidade e oferece matrícula para o Ensino Médio comum, Ensino Médio Integrado, para Educação de Jovens e Adultos e para o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais. No ano de 2022, a escola registrou um total de 1.380 estudantes matriculados, dos quais 30 são público-alvo da educação especial. À época desta pesquisa, é a única escola estadual do município que oferece atendimento educacional especializado e que possui sala de recursos multifuncionais, atendendo estudantes com algum tipo de necessidade específica matriculados na sala regular das áreas de deficiência auditiva, visual, intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outros transtornos de aprendizagem. Também abre seu leque de atendimento para estudantes de outras esferas

educacionais (rede municipal, ensino superior e rede privada de ensino básico, quando há vaga disponível). Para o atendimento aos estudantes com deficiência, a SRM conta com um quadro de quatro professoras efetivas (do qual faço parte) com formação específica nas áreas citadas que trabalham com o AEE, três intérpretes, uma assistente de aluno e uma técnica de atendimento educacional especializado.

Em se tratando da acessibilidade, a escola, aos poucos está se adequando para atender às normas regulamentadoras da ABNT NBR 9050, que dispõem sobre a acessibilidade em edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, com adaptações nos banheiros para os estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, bem como instalação de corrimão e rampas em toda a área externa do colégio.

Entretanto, apesar de ser uma escola que, ao menos nos aspectos arquitetônicos essenciais, tem buscado cumprir a legislação que garante a inclusão dos estudantes com deficiência, quando miramos a perspectiva do ensino remoto emergencial, estas estruturas físicas, naquele momento, perderam um pouco a importância e cederam lugar para outras necessidades, também urgentes, demandadas pela modalidade do ensino remoto, que vão além da arquitetônica. Sasaki (2003), apresenta seis tipos de acessibilidade (atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e programática) cujos conceitos e exemplos compilei no quadro a seguir, segundo o autor:

**Quadro 2:** Dimensões de acessibilidade

TIPOS DE ACESSIBILIDADE	CONCEITO	PRÁTICAS E EXEMPLOS
ACESSIBILIDADE ATITUDINAL	Refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras.	Usar o termo “pessoa com deficiência”, e não “deficiente”; ao falar com uma pessoa com deficiência, dirigir-se diretamente a ela, e não ao seu acompanhante; não tratar a pessoa com deficiência como “coitadinho”. Essa acessibilidade pode ser notada também quando os gestores educacionais implementam ações e projetos relacionados à acessibilidade em toda a sua amplitude com a priorização de recursos para essas ações.
ACESSIBILIDADE PROGRAMÁTICA	Eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos, entre outros).	Ocorre quando a instituição de ensino promove processos de sensibilização que envolvem a informação, o conhecimento, a criação de novas leis, decretos, portarias com o objetivo de fazer avançar os direitos humanos em todos os seus âmbitos e a aplicação dos dispositivos legais e políticas relacionadas à inclusão e à acessibilidade de estudantes com deficiência. Muitas vezes esses estudantes não têm conhecimento dos seus direitos e, em razão disso, não vislumbram suas potencialidades e possibilidades.

ACESSIBILIDADE INSTRUMENTAL	Superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva).	Esse tipo de acessibilidade envolve todas as demais e sua materialidade reflete a qualidade do processo de inclusão educacional e social plena do estudante. Por exemplo, quando uma pessoa cega tem acesso a um software de leitor de tela no computador ou celular.
ACESSIBILIDADE NAS COMUNICAÇÕES	É a acessibilidade que elimina barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, uso do computador portátil) e virtual e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos (acessibilidade digital).	Um dos exemplos de acessibilidade nas comunicações é a presença do intérprete na sala de aula. Evidencia-se a existência dessa acessibilidade também quando as instituições educacionais possuem acervos bibliográficos em formato acessível ao estudante com deficiência (prioritariamente os de leitura obrigatória) e utiliza diferentes recursos e ajudas técnicas para que o estudante tenha acesso à informação e ao conhecimento, independentemente de sua deficiência.
ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA	Eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos.	Os exemplos mais comuns de acessibilidade arquitetônica são a presença de rampas, banheiros adaptados, elevadores adaptados, piso tátil, entre outras.
ACESSIBILIDADE METODOLÓGICA	É também conhecida como acessibilidade pedagógica e diz respeito à eliminação de barreiras nas metodologias de ensino, que envolvam, entre outras coisas, a diversificação de métodos e de técnicas de ensino, a flexibilização do tempo e a utilização de recursos para viabilizar a formação de estudantes com deficiência.	Quando professores realizam trabalhos e atividades com o uso de recursos de acessibilidade para alunos com deficiência, como textos em braile para estudantes cegos, textos ampliados para estudantes com baixa visão, recursos imagéticos e interpretação em braile para estudantes surdos.

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base nos estudos de Sasaki (2003) e nos Referenciais de acessibilidade da educação superior (BRAIL, 2013).

Nesse sentido, estou falando também de uma escola em que a maioria dos estudantes reside na zona rural do município, são de baixa renda que, em grande medida, necessitam financeiramente dos programas assistenciais do governo. Na maioria das residências não tem aparelhos tecnológicos digitais como computador/notebook e nem internet de boa qualidade que garantissem o acesso ao ensino remoto. Em vista disso, também fez parte das necessidades do ensino remoto o acesso a dispositivos tecnológicos digitais, pacotes de internet, materiais didáticos acessíveis, atendimento domiciliar por profissionais técnicos do atendimento educacional especializado como intérpretes de libras, assistentes para estudantes com deficiência intelectual, TDAH e outros transtornos de aprendizagem durante as aulas remotas, assistentes para estudantes com necessidades específicas e/ou com mobilidade reduzida, políticas educativas etc.

Contudo, os problemas enfrentados na realidade da escola pública estadual, assim como nas demais escolas do Brasil, não surgiram na pandemia. Conforme a pesquisa CETIC COVID-19 (2021), as dificuldades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem durante a

pandemia estão associadas a desigualdades de oportunidades de aprendizagem e de acesso ao sistema educacional que já existiam antes das medidas de distanciamento social físico e da implementação de atividades educacionais remotas, conforme infográfico do site G1.com.br apresentado na figura 10, que compilou dados desta pesquisa mostrando alguns dos desafios enfrentados pela comunidade escolar durante o ensino remoto.

**Figura 10:** Painel dos desafios enfrentados pela educação durante o ensino remoto



**Fonte:** <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2021/12/26/estudante-que-subia-em-arvore-para-acompanhar-aula-remota-celebra-internet-em-casa-recuperacao-da-educacao-no-pais-deve-levar-3-anos.ghtml>

Estes desafios estão reverberados na realidade dos meus alunos com deficiência, pois, “se para a maioria dos estudantes foi difícil estudar nos períodos mais críticos da pandemia, os problemas para os estudantes da educação especial e inclusiva foram aprofundados” (G1, 2021, online). Além disso, as disparidades quanto a condições e oportunidades de acesso às tecnologias e aos recursos educacionais entre os estudantes mais pobres de diferentes grupos sociais, evidenciadas com maior clareza neste momento de medidas educacionais emergenciais, são um reflexo das barreiras já identificadas ao longo da história da efetivação do acesso à educação no país. Em vista disso, as fraturas encontradas na educação pública contemporânea não podem ser creditadas apenas à situação de pandemia.

No contexto do território pesquisado, em Guanambi, o ensino remoto emergencial aconteceu apenas para uma parte dos estudantes, através do aparelho celular, a partir do qual eles acompanhavam as aulas remotas pela plataforma Google Meet e/ou pelo aplicativo Whatsapp. Para a maioria dos estudantes que não possuíam aparelho celular ou não dispunham de outras tecnologias, a escola disponibilizou os Cadernos de Apoio à Aprendizagem no formato impresso, como suporte às atividades do ensino remoto emergencial. Neste contexto, ainda há um conjunto de alunos que, mesmo matriculados não foram localizados pela busca ativa, logo não participaram de modo algum das atividades escolares no ensino remoto.

No entanto, as medidas de busca ativa dos estudantes não foram suficientes para evitar a desistência e o abandono escolar. A pandemia ampliou esse movimento de evasão escolar, que já era um problema recorrente nas escolas públicas brasileiras entre grupos minorizados antes da pandemia, principalmente entre os estudantes pobres, da zona rural e os estudantes com deficiência. O sistema de inclusão em geral ainda é muito precário, devido a fatores como falta de políticas educacionais afirmativas efetivas que garantam e promovam, de fato, a inclusão, além da insuficiência de estratégias metodológicas e de materiais didáticos que levem em conta a acessibilidade para atender às necessidades específicas destes estudantes e as diferentes formas de aprender.

No território pesquisado, por exemplo, dos 35 estudantes com deficiência matriculados em 2020, apenas oito tiveram acesso ao ensino remoto regular e ao atendimento educacional especializado remoto (de algum modo) no ano de 2021. Se este público já era minoria na sala de aula comum presencial, com o ensino remoto a frequência destes estudantes tornou-se ainda mais insipiente.

O Estado não se preocupou com estes estudantes, não houve adaptação de aula online para esse público. Tem criança que não consegue permanecer na frente da tela, não porque não dá conta dos estímulos, mas porque não faz sentido para ela. Perdeu-se a alteridade: o olhar em relação ao outro. E a gente se constitui humano é na relação com o outro. Se ele não está ali e eu nem me reconheço, como vou me constituir? (HADDAD, 2020, online)

O aumento da evasão escolar agravou-se também pela condição *high tech* desse modelo de ensino, em que as necessidades da última hora não acompanharam a realidade analógica e as necessidades específicas de boa parte desses estudantes que representam um dos grupos mais vulneráveis às consequências negativas da pandemia que não foram contemplados pelas políticas de retomada às aulas, ainda que de forma remota.



## 2.4 PERSPECTIVA RIZOMÁTICA DOS ATORES HUMANOS E NÃO-HUMANOS QUE COMPÕEM A REDE DO ENSINO REMOTO

O modo pós-qualitativo de pesquisar, conforme St. Pierre (2017), oferece uma maneira de estar no mundo e de se envolver no emaranhado que o mundo é. Isso implica, segundo Latour (2012), considerar que os objetos/coisas também possuem agência e performance nas práticas sociais, assim como os humanos. Nesse sentido, os fenômenos sociais precisam ser explorados como arranjos, como configurações sociomateriais do mundo, e qualquer ponto tem poder de ser conectado a qualquer outro, atuando como matéria viva na rede de associações entre humanos e/ou não-humanos.

Com base neste pressuposto, Latour (2012) nos ajuda a questionar as limitações impostas pelo pensamento humanista a partir da teoria ator-rede<sup>51</sup>, que considera tanto os atores humanos como não-humanos potentes em agenciamentos com base no princípio da simetria generalizada, em que as oposições binárias como, por exemplo, homem-natureza, natureza-cultura, homem-coisas etc., se rompem em direção a uma compreensão ontológica das entidades. Para o autor, mundo e sociedade são moventes, dinâmicos e sempre em processo de construção. Nesse sentido, utiliza o princípio da simetria para mostrar que os acontecimentos sociais são construídos pelo coletivo de atores humanos e não-humanos, cada um deles com o mesmo grau de importância dentro das redes de associações, em seus agenciamentos e em suas controvérsias. Nesta teoria, o ‘ator’ trata-se de um ente que se constitui na ação coletiva: agindo, deixando rastros, provocando e sendo provocado, causando algum efeito na rede de associações em que atua, podendo se referir a pessoas, instituições, coisas, animais, objetos, máquinas etc.

As pessoas são efeitos das relações com os objetos/coisas e vice-versa. O objetivo desta virada é promover a igualdade, na qual as pessoas e as coisas existam em mútua autoconstrução, em associação. Esse descentramento do humano tem raízes no pós-estruturalismo que representa uma crítica à visão antropocêntrica de mundo (SILVA, 2020, p. 34).

---

<sup>51</sup> Em inglês, esta teoria tem a sigla ANT (Actor Network Theory), mas nesta tese utilizo a tradução em português Teoria Ator-Rede (TAR). Esta teoria é uma abordagem ontológica característica da teoria e pesquisa social, originada no campo dos estudos das ciências sociais na década de 1980 (LATOURE, 1994; LAW, 1992) que busca superar as concepções positivistas e seus dualismos. Embora mais conhecida por evidenciar as habilidades de não-humanos agirem e participarem de sistemas, redes ou ambos, nesta teoria Latour (2012) e demais autores fundadores desta concepção (dentre eles Michel Callon, Madeleine Akrich, Andy Barry e John Law) fazem uma crítica contundente à sociologia convencional e crítica que dá ênfase apenas aos elementos humanos, apagando os entrelaçamentos das redes e associações estabelecidas entre humanos e não-humanos.

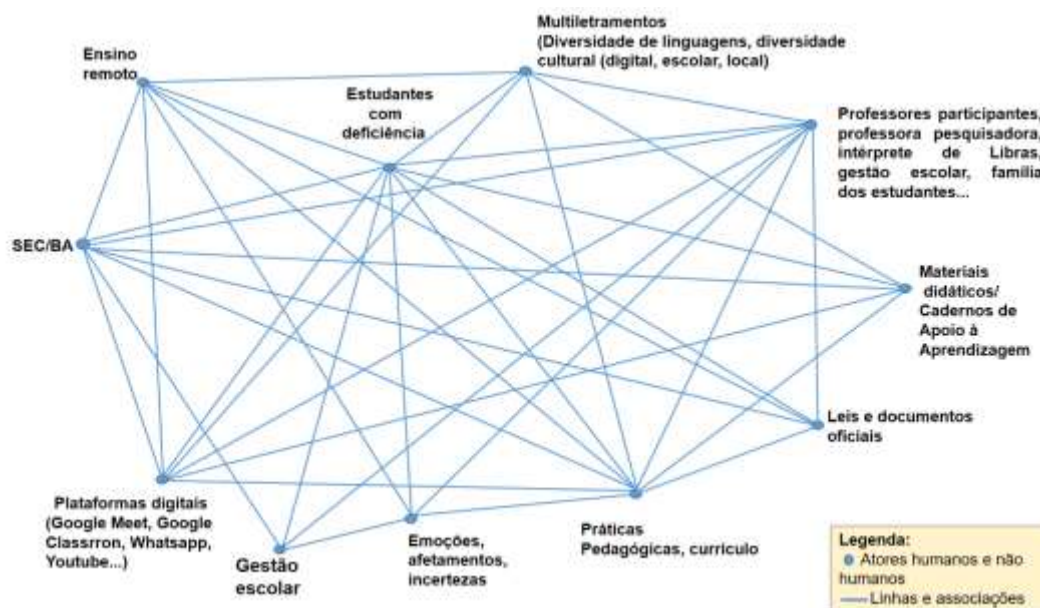
Em determinadas passagens de seus escritos, Latour (2012) prefere utilizar o termo ‘actante’ como uma forma neutra para se referir a atores humanos e não-humanos. Porém, nesta cartografia utilizo o termo ‘ator’ para todos, pessoas e coisas, na mesma simetria de agenciamento. Além disso, a percepção de rede nesta teoria faz referência a deslocamentos, circulações e alianças, nas quais os atores envolvidos provocam e sofrem interferências constantes em suas associações. Azambuja (2012, p.33), com base em Latour, esclarece que

[...] a rede não é contexto ou intermediação, é uma referência utilizada para descrever o mundo [...] Não é produto, mas processo. Não é um dado, mas resultado. O social, nestes termos, pode ser analisado com base nas suas interações ativas, podendo ser performado. E o ator (ou actante) é tudo o que age nessa rede, e que deixa efeito neste mundo. Nunca está sozinho, pois sua atuação é distribuída [...] Na rede não apenas acompanhamos ou descrevemos as coisas do mundo, mas, acima de tudo, criamos um mundo. Na observação de determinadas situações, o que interessa é seguir os atores em ação, suas conexões e os efeitos que eles apresentam.

Latour ressalta ainda que é um grande equívoco estudar a essência dos sujeitos separada dos objetos já que " [...] os fenômenos se acham no ponto de encontro entre as coisas e as formas da mente humana; os fenômenos são aquilo que circula ao longo da cadeia reversível de transformação [...]" (LATOUR, 2012, p. 207). Entretanto, esta teoria não pode ser reduzida a uma única posição intelectual a tratar das relações em conexões. Ela dialoga em grande medida, por exemplo, com a perspectiva rizomática de Deleuze e Guattari, enquanto modo de expressão das multiplicidades. Os autores utilizam o termo *rizoma*, para se referirem a uma forma de compreensão da vida, em um sentido amplo, como um sistema de conexões em que todos os pontos podem ser conectados, sem uma referência hierárquica ou central (princípio da conexão) (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).

Assim como na teoria ator-rede, no rizoma não há unidade, apenas agenciamentos. Também não há pontos fixos, apenas linhas e conexões. Tanto na teoria ator-rede quanto no rizoma, a ênfase dos imbricamentos humanos e não-humanos remetem aos movimentos de agenciamento e às mudanças por eles provocados. Como veremos na figura 11, que representa os atores humanos e não-humanos que compõem o cenário do ensino remoto emergencial, “uma rede de atores é simultaneamente um ator, cuja atividade consiste em fazer alianças com novos elementos, e uma rede, associada a outros atores, capaz de redefinir e transformar seus componentes” (SILVA, 2020, p. 50).

**Figura 11:** Atores humanos e não-humanos que compõem a rede do ensino remoto



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

Abordei os pressupostos dessas duas teorias para evidenciar que o humano, sozinho, não se constrói, principalmente na escola e, mais especificamente, no contexto do ensino remoto emergencial, em que o agenciamento das práticas pedagógicas só foi possível a partir de uma rede de relações em que conectaram pessoas, coisas, discursos, ação docente, políticas, gestão, tecnologias digitais etc. Essas práticas acionaram vários componentes que precisam ser examinados em uma relação de associação para fazer (ou não) sentido. Nessa perspectiva, práticas pedagógicas “não são o que os professores e os estudantes fazem na sala de aula de uma forma isolada e/ou específica, mas a associação dessas coisas em rede que constrói as ensinagens e aprendizagens” (SILVA, 2020, p. 93).

Por isso, neste estudo todos os atores sociais (humanos e não-humanos), representados na rede do ensino remoto são potentes em agenciamentos, tendo em vista que estavam imbricados como constituintes ativos da nossa “escola fora da escola”, sendo, portanto, também fazedores desta pesquisa e não apenas geradores de dados. Tendo em vista estes fundamentos que equalizam no mesmo grau de importância o território pesquisado e todos os atores sociais humanos e não-humanos envolvidos na investigação, elenco, a seguir, ALGUNS dos atores colaboradores que caminharam comigo nesta pesquisa.

a) Os atores colaboradores não-humanos: são todas as coisas/entidades que se entrelaçam em rede: materiais didáticos, tecnologias e plataformas digitais, prática pedagógica,

órgãos gestores da educação estadual, a legislação educacional, gestão escolar local, os afetamentos, documentos oficiais etc.

b) Estudantes com deficiência matriculados no colégio estadual, palco desta pesquisa. Devido ao grande volume de dados emergidos, selecionei relatos de três destes estudantes que cursam o Ensino Médio: **Sol** estudante com deficiência visual, mora na zona rural do município de Guanambi; **Pedro** é um estudante com deficiência auditiva, também morador da zona rural do município. Ambos são estudantes de baixa-renda cujas famílias necessitam do auxílio financeiro do governo para ajudar na renda da família. **Falcão** é um estudante com transtorno e déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), e reside na sede do município de Guanambi.

c) Professores da educação básica da área de Linguagens que lecionam no ensino regular. Do mesmo modo, devido ao grande volume de dados emergidos, optei por trazer neste estudo as contribuições de três colegas professores do ensino regular: **Clarice** é professora de Língua Portuguesa. É graduada em Letras/Língua Portuguesa e possui curso de especialização em Literatura e ensino. Iniciou a docência na rede estadual em 2005. Neste período, também foi professora de Português da rede municipal de ensino. Quando conseguiu o enquadramento de 40 horas semanais na escola estadual, abandonou a escola do município devido ao excesso de trabalho. **Emanuel** é professor de Inglês da educação básica e da educação superior. Possui graduação em Letras/Língua Inglesa, é mestre e doutor em Linguística Aplicada. Leciona na escola estadual com o componente curricular Inglês há mais de 14 anos. **Tarcila** é professora de Artes. A docente é licenciada em Pedagogia e em Artes, com especialização em Arte-Educação. Já leciona há mais de 20 anos na escola pública. É apaixonada por sua área de atuação. Relata que adora viajar, visitar museus, feiras de artes, feiras literárias, e em todos os eventos que participa vai somando experiências que a ajudam na sua prática de sala de aula. Todos os docentes colaboradores têm suas histórias de formação construídas em instituições públicas de ensino do Brasil.

Nesta pesquisa, trazemos a voz de alguns estudantes com deficiência, sem focar em uma deficiência específica para traçar um panorama do ensino remoto para este coletivo de atores sociais, pois cada um em suas singularidades, vivenciaram este momento de modo diferente. Saliento que, embora a opção tenha sido a de trazer apenas três<sup>52</sup> atores sociais dentre os estudantes atendidos pela SRM, a escolha destes três atores não significou que as análises e percepções sobre os dados gerados tenham se baseado apenas nas narrativas destes três estudantes, tendo em vista que durante o ensino remoto nós, professoras da SRM trabalhamos

---

<sup>52</sup> Um estudante de cada um dos maiores grupos de estudantes com deficiência atendidos pela SRM da escola pesquisada (surdos, cegos e TDAH), também de acordo com a manifestação de interesse em participar do estudo.

com todos os estudantes matriculados que conseguimos trazer para a escola remota, através da busca ativa. Sendo assim, devido ao grande volume de dados, não seria possível abordar, neste estudo, todos as narrativas dos estudantes. Entretanto, seus posicionamentos e percepções acerca das políticas educacionais para este público são contemplados nas falas dos estudantes aqui apresentados.

Ressalto, que tendo em vista que na pesquisa pós-qualitativa, como pesquisadora não tenho o controle dos deslocamentos do curso da pesquisa, o próprio desenrolar dos acontecimentos tratou de ir selecionando outros atores sociais importantes, além dos elencados acima, que foram surgindo ao longo do caminho, traçando linhas outras, delineando percepções e entendimentos importantes para as questões propostas neste estudo, a exemplo da intérprete de Libras, de membros da SEC, das professoras de atendimento educacional especializado, de familiares dos estudantes, de uma colega professora pesquisadora que participou da elaboração dos Cadernos de Apoio à Aprendizagem, dentre outros, que foram emergindo na cartografia.

Nesta rede de relações sociomateriais<sup>53</sup>, que enuncia a impossibilidade de pensar as relações humanas apartada do material, trago a voz desses atores humanos colaboradores e dos fluxos de seus relatos e percepções participaram também os atores não-humanos: o currículo, o planejamento das aulas, o ambiente da aula, os materiais didáticos, as tecnologias digitais, os órgãos gestores etc.

Assim, uma abordagem descentralizada da pesquisa significou incorporar todos os atores sociais como elementos importantes e também fazedores desta pesquisa. Não apenas eu fiz o registro dos acontecimentos, mas todos os envolvidos foram se produzindo e compartilhando os seus múltiplos olhares sobre a cena pesquisada. Com o passar dos dias, imersos no campo da pesquisa, cada um deles foi narrando seus experienciamentos nos diferentes espaços e tempos de aprendizagens, os ditos e os não ditos, numa espécie de "autoria relacional", já que a produção que compartilho nesta tese não é algo que brotou de mim, não foi produzida somente por mim, mas fruto do compartilhamento de experienciamentos, dúvidas, saberes, falas e escutas, ativadas pelo desconhecido e pela incerteza (VARELA; SEGARRA, 2019). Em muitas passagens e paragens do trajeto, fui apenas escriba de realidades, pensamentos, descobertas e vivências dos outros com outros e das suas interações comigo, como mostram os próximos capítulos deste estudo.

---

<sup>53</sup> A sociomaterialidade foi inspirada e influenciada pela teoria ator rede (TAR). Tais perspectivas têm rejeitado os dualismos entre o humano e as coisas, natureza e as tecnologias, entre o social e o técnico (RODRIGUEZ, 2014).



Créditos da imagem: <https://www.ihu.unisinos.br>

# 3

## **HUMANOS E NÃO-HUMANOS EM REDE: PERSPECTIVA SOCIOMATERIAL E O AGENCIAMENTO DAS COISAS**

Este capítulo dedica-se, inicialmente, a uma breve discussão da perspectiva pós-humanista e sua relação com os agenciamentos humanos e não-humanos nas experiências do cotidiano pós-moderno pandêmico, tanto da ordem do discurso como também da crescente expansão tecnológica, delineando, em certa medida, uma outra concepção do humano e uma outra abordagem que tem impactado, inclusive, nos modos de pesquisar as pesquisas contemporâneas. Em seguida, trago a mirada pós-humanista numa perspectiva teórico-analítica da sociomaterialidade dos fluxos que emergiram do contexto do ensino remoto emergencial, a partir da indagação **“Quais as percepções dos atores sociais humanos sobre o ensino remoto emergencial e as implicações e impactos dos não-humanos no ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, a partir do agenciamento dos Cadernos de Apoio à Aprendizagem e das tecnologias digitais”**, motivada pelo problema central desta pesquisa. Para compreender esta questão, analiso o agenciamento do material didático Cadernos de Apoio à Aprendizagem, das tecnologias digitais e dos documentos oficiais, especialmente a legislação da educação especial e inclusiva, enquanto atores sociais não-humanos, numa perspectiva sociomaterial em sintonia com o agenciamento dos atores sociais humanos, tendo como base a teoria ator-rede, mostrando que as abordagens centradas apenas no ser humano não podem ser suficientes para pensar as pesquisas em educação, o currículo e as práticas pedagógicas.

### 3.1 “PÓS-HUMANO, POR QUÊ?”<sup>54</sup>

*Humanos comunicam. E as coisas também. E nos comunicamos com as coisas e elas nos fazem fazer coisas, queiramos ou não. E fazemos as coisas fazerem coisas para nós e para outras coisas. É assim desde o surgimento do humano no planeta. Na cultura contemporânea, mediadores não-humanos (objetos inteligentes, computadores, servidores, redes telemáticas, smartphones, sensores etc.), nos fazem fazer (nós, humanos), muitas coisas, provocando mudanças em nosso comportamento no dia-a-dia e também, em contrapartida, recursivamente, mudamos esses não-humanos de acordo com a nossa necessidade (LEMOS, 2013, p. 19).*

"Ok Google, pesquisar preço de aspirador de pó." "Alexa, qual minha agenda hoje? ", "Siri, aniversário da vovó". Se conviver/conversar diariamente com não-humanos,

<sup>54</sup> A denominação deste subtítulo foi inspirada no título homônimo do artigo de Santaella (2007), disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i74p126-137>.

especialmente com as inteligências artificiais, parecia, até pouco tempo, algo um tanto futurista, na pós-modernidade é realidade no cotidiano de uma parcela dos humanos, dadas as condições de desigualdade social, especialmente no acesso a tecnologias mais avançadas. Assistentes de voz para localização de um trajeto mais rápido, leitores de tela digital, veículos automotivos com piloto automático, casas inteligentes que, através de comandos de voz, tem autonomia para ligar e desligar aparelhos eletrônicos etc.

Com os corpos humanos não é diferente, “também estão integrados às próteses materiais e ferramentas tecnológicas como óculos, implantes, fones de ouvido, próteses, dentre outros elementos não-humanos” (SILVA, 2020, p. 9). Embora tudo isso pareça uma novidade dos tempos atuais, o enredamento de humanos e coisas sempre existiu e o debate em torno destas relações torna-se cada vez mais profundo e emblemático (SANTAELLA, 2007). O termo “pós-humano” possui conotações e implicações “que extrapolam, de longe, a mera caracterização dos corpos” (SIBILIA, 2002), ou as últimas novidades da nanotecnologia. Há um consenso entre pesquisadores do pós-humanismo relativo ao fato de a área ter surgido desde 1960, com pesquisas voltadas para o melhoramento de dispositivos tecnológicos, criação de robôs e ciborgues, que facilitariam a sobrevivência dos astronautas nas missões espaciais. Mas os estudos pós-humanistas só adquiriram consistência nas pesquisas em ciências sócias e humanas a partir dos anos 1980 (SANTAELLA, 2002).

E para além das transmutações tecnológicas e biológicas, implicações das dimensões filosóficas e antropológicas dotam o pós-humanismo de certa complexidade que desestruturam, inclusive, a forma como pensamos as relações sociais baseadas no humanismo. Essa epistemologia marca também uma ruptura com os paradigmas metodológicos das pesquisas qualitativa convencionais baseadas no positivismo e dá início a um novo movimento de estudo que leva em conta o pós-estruturalismo, o poder das coisas e as redes de multiplicidades (LATOURETTE, 2012; DELEUZE; GUATTARI, 1996), desconstruindo uma das concepções mais poderosas do humanismo: considerar o ser humano como absoluto nas relações sociais. Para Santaella (2007, p. 129), a expressão *pós-humano* entende o humano para além do corpo biológico,

[...] refere-se a uma convergência, em geral, dos organismos com as tecnologias (realidade virtual, comunicação global, protética e nanotecnologia, redes neurais, algoritmos genéticos, manipulação genética, vida inorgânica, ciborgues, inteligência artificial, incorporando biologia, engenharia e sistemas de informação), tudo isso junto representa uma nova era no desenvolvimento humano a era pós-humana.



Essa concepção de corpos híbridos ajuda a compreender uma outra percepção de mundo sem separação entre humanos e não-humanos, sem colocá-los em posições dicotômicas (homem x coisas; tecnologias x natureza, por exemplo), pois conforme Latour (1994, p. 134) abordar os atores sociais sob esta perspectiva não ajuda a compreender os fenômenos sociais, pois “enquanto o humano for feito por contraste com os não-humanos, não compreenderemos nenhum nem outro, nunca seremos pós-modernos”. Logo, o mundo é um complexo emaranhado de humanos e não-humanos, com objetos/coisas sensíveis e não sensíveis, todos dotados de agência. A materialidade e a sociabilidade são produzidas juntas. Quando olhamos para o social também estamos olhando para a produção da materialidade. E quando olhamos para o material, estamos testemunhando a produção do social (LATOURE, 1995).

Para Santaella (2015) a condição pós-humana é essa condição de expansão, tanto da parte física quanto da parte mental, e ambas não se separam. Há a expansão do humano nas tecnologias, as interfaces do humano com as tecnologias, em todos os níveis, desde o nível da expansão da inteligência, por meio das redes, até o nível de transformações do próprio corpo. Por isso, nas relações sociais contemporâneas, de uma perspectiva analítica, precisamos refletir sobre quem é o sujeito pós-humano, qual o seu lugar no mundo e nas pesquisas atuais, já que as fronteiras das relações entre humanos e não-humanos parecem estar cada vez mais se diluindo.

A esse respeito, Braidotti (2013), questiona o ideal humanista de homem, de corpo perfeito em suas formas e contornos, normativo e eurocêntrico, para analisar o modo como este foi historicamente referenciado para legitimar projetos de exclusão e discriminação. A partir das teorias feministas e pós-coloniais, Braidotti tece reflexões sobre processos históricos de sexualização, racialização e naturalização das diferenças que, ao longo da história, condicionaram os “outros” (não-masculinos, não-brancos, não-padrão e não-ocidentais) ao apagamento social e epistêmico, como das pessoas com deficiência, por exemplo, em nome da manutenção do *status quo* dos padrões normativos humanistas.

Na complexidade e paradoxos dos nossos tempos, o sujeito pós-humano, portanto, é um sujeito holístico, não é o centro, nem o oposto, é um coletivo transversal (humano-natureza-tecnologia), ou seja, uma parte do todo interconectado que forma o universo. Essa concepção é interessante, segundo Ulmer (2017) porque nos ajuda a repensar as nossas ações enquanto humano perante as questões éticas, políticas ambientais, políticas sociais para a equidade de

condições, perante a diversidade, zelar pelo bem comum, repensar a condição do planeta etc. Kath, Neto e Buzato (2019, p. 681, tradução minha<sup>55</sup>) vão além neste conceito:

[...] O que queremos dizer com pós-humano, neste caso, não é a criatura mais que humana, autodirigida e autotransformada do trans-humanismo (libertário) (MORE, 2003) [...]. Tampouco nos referimos apenas ao sujeito humano filosoficamente e discursivamente descentrado do pós-humanismo filosófico/crítico. O que queremos dizer com o pós-humano é ambos e nenhum; isto é, o sujeito humano como "um agenciamento, co-evoluindo com outras formas de vida, enredado com o meio ambiente e a tecnologia" (NAYAR, 2014, p. 4).

Rememorando a trajetória da pesquisa e refletindo sobre a lógica pós-humana, trago uma cena do território pesquisado que ilustra um pouco essa perspectiva. À medida que ia caminhando com minhas leituras pós-humanistas e as reflexões sobre o trajeto do ensino remoto chegou o dia em que, pela primeira vez após a suspensão das aulas presenciais, adentrei o espaço físico da escola em que atuo. Ao chegar à escola, um ano e quatro meses depois do último dia letivo em 2020, deparei-me com a quadra esportiva cheia de capim, há muito tempo cumprindo também o seu isolamento social, reflexo da ausência dos atores humanos naquele espaço. Alí, o capim materializava um não-humano que denunciava com uma imensa força vital a ausência de estudantes e professores, e junto com eles, a ausência da afetividade, da alegria barulhenta dos adolescentes, a ausência da algazarra, a ausência das emoções das partidas de futebol durante o intervalo ou das aulas práticas de educação física.

---

<sup>55</sup> Trecho original: "What we mean by posthuman, in this case, is not the more-than-human, self-directed, self-transformed creature of (libertarian) transhumanism (MORE, 2003) [...]. Nor do we refer to the philosophically and discursively decentred human subject of philosophical/critical posthumanism. What we mean by posthuman is both and neither; that is, the human subject as "an assemblage, co-evolving with other forms of life, enmeshed with the environment and technology" (NAYAR, 2014, p. 4)".

**Figura 12:** Quadra esportiva da escola pesquisada



**Fonte:** Acervo da autora, 2021

Enquanto ator não-humano, a quadra esportiva (que também pode ser representada pelo campinho de terra, o pedaço da rua em frente à escola, o terreno baldio ao lado da escola... porque nas escolas do interior da Bahia, assim como em outras Brasil afora, a “quadra esportiva” também assume esta cartografia) representa muito mais que desporto. Nas inter-relações da escola, ela também compõe e constrói o ambiente sociomaterial escolar. E a falta dos atores sociais humanos que a produz implica a perda da sua essência. Não por ser dependente do humano para existir enquanto objeto, mas por perder o seu sentido social: o que é uma quadra de futebol sem a bola e os jogadores? Um espaço vazio, neutro e sem afetamentos, logo sem agenciamento. Por isso, o agenciamento dos atores se constitui na rede de inter-relações sociais.

Por outro lado, a ausência do humano naquele espaço pode agenciar também a restauração da vida ecológica. E passamos a refletir sobre todos os desastres ambientais, a degradação do planeta Terra que é fruto, obviamente, da força da presença humana. Então, nascer capim na quadra é um indício de que a ausência do humano, de certa forma, impacta na regeneração de um meio ambiente degradado. Como equilibrar essas duas forças na pesquisa, na natureza, no ecossistema? Ulmer (2017) nos fala que os humanos têm uma força geológica destrutiva com impacto ambiental a nível planetário e que isso também faz parte da cena escolar e que precisa ser pensada juntamente com os estudantes. Para o autor, a lógica antropocêntrica

vai na contramão do nosso tempo porque naquela concepção o foco da ciência aponta para o homem, em uma época em que deveríamos alargar o nosso olhar para além de nós mesmos. Este é um movimento necessário do pensamento pós-humano, em que as relações entre humanos e não-humanos devem ser repensadas a partir de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2019), já que vivemos em um mundo interconectado, em que estas relações afetam diretamente o futuro do planeta, da educação, da inclusão de grupos marginalizados, da geopolítica, das questões de gênero, da inclusão da diversidade e das questões étnico-raciais.

Assim, dada a condição do planeta, as abordagens centradas apenas no ser humano não podem ser suficientes para pensar as pesquisas em educação, o currículo e a prática pedagógica. Envolve muito mais do que pode ser encontrado na teia das relações humanas; envolve, principalmente, segundo o autor, uma questão de justiça para com os não-humanos, e essa justiça é também material, ecológica, geográfica, geopolítica, geofilosófica (ULMER, 2017). As abordagens centradas apenas no ser humano não podem ser suficientes para pensar as pesquisas em educação, o currículo e as práticas pedagógicas. Envolve muito mais do que pode ser encontrado na teia das relações humanas.

Se os humanos não têm existência separada, se estamos completamente enredados com o mundo, se não somos mais mestres do universo, então somos completamente responsáveis para e pelo mundo e todas as nossas relações de vir a ser com ele. Nós não podemos ignorar a matéria, por exemplo, nosso planeta, como se fosse inerte, passiva e morta. Ele está completamente vivo, tornando-se conosco, quer o destruamos ou protejamos (ST. PIERRE; JACKSON; MAZZEI, 2016, p. 101, apud VARELA; SEGARRA, 2019, p. 143, tradução minha)<sup>56</sup>

Nessa perspectiva, pensar a pesquisa pela ótica pós-humana, dentro da perspectiva pós-qualitativa não significa remover os humanos da pesquisa, mas diminuir a ênfase e o foco apenas nos humanos e reconhecer que elementos não-humanos estão e estiveram sempre presentes nas ações humanas mais elementares como comer, beber, respirar, comunicar, se locomover etc. Principalmente na contemporaneidade, na medida em que os humanos se tornam cada vez mais emaranhando em uma teia de relações em que estão imbricadas tecnologia, ciência, cultura, meio ambiente e todos os elementos não-humanos que fazem parte do cotidiano da vida. Independente de como reconhecemos o cenário pós-humano e seus afetamentos, as pesquisas são influenciadas por todo esse emaranhado de relações. Admitido ou não essa influência, Ulmer (2017) aponta que a lógica antropocêntrica vai na contramão do nosso tempo

---

<sup>56</sup>Trecho original: “If humans have no separate existence, if we are completely entangled with the world, if we are no longer masters of the universe, then we are completely responsible to and for the world and all our relations of becoming with it. We cannot ignore matter (e.g., our planet) as if it is inert, passive, and dead. It is completely alive, becoming with us, whether we destroy or protect it (St. Pierre, Jackson and Mazzei, 2016, p. 101)”.

porque naquela concepção o foco da ciência aponta para o homem, em uma época em que deveríamos alargar o nosso olhar para além de nós mesmos.

Por essa razão, optei por pensar os rumos desta investigação a partir da perspectiva pós-humanista, enxergando o território como uma rede de associações que vai além do humano. Com base nessa concepção, podemos exemplificar essas associações em um nível macro de envolvimento entre humanos e não-humanos tomando como base o agenciamento da pandemia do coronavírus. Ao contrário do que afirmava o discurso necropolítico do Chefe de Estado brasileiro, não "é só mais um vírus", a pandemia não se constituiu apenas pelo Covid-19, mas pelo agenciamento deste ente biológico não-humano potente em escala global com corpos humanos, com a política e os sistemas gestores, com os discursos políticos, com a educação, com a saúde, com a economia, com o mundo do trabalho, com as emoções, com as tecnologias, com a mídia, com a vida e com a morte. O agenciamento do coronavírus impactou todo o planeta de alguma forma, afetando tanto quem teve contato com o vírus como com quem não teve, no emaranhado da realidade constituída pela pandemia.

**Figura 13:** O agenciamento da pandemia no Brasil



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Nesse enredamento, na realidade pandêmica brasileira, o coronavírus agenciou uma cadeia de dispositivos humanos e não-humanos, desde questões sociais, econômicas e de saúde pública ao discurso negacionista do Presidente da República (Gestão 2018/2022). Ao longo da

pandemia, temos acompanhado pela mídia, discursos do Chefe de Estado que banalizam a própria pandemia, a morte, a vida, o sofrimento das vítimas, a vacina e as desigualdades sociais e econômicas do Brasil: “*E daí? Quer que eu faça o quê?*”, “*Eu não sou coqueiro, tá certo?*”, “*O brasileiro tem que ser estudado. Ele não pega nada. Você vê o cara pulando em esgoto ali, sai, mergulha, tá certo? E não acontece nada com ele*”<sup>57</sup>. Ao dizer estas banalidades, o Presidente retira das funcionalidades e atribuições de seu cargo como Chefe de Estado, o dever de intervir e buscar soluções viáveis através de políticas públicas protetivas para os problemas emergentes.

Fica evidente que os corpos são ética e politicamente situados e transversalizados nos ambientes materiais (ULMER, 2017). E cada ator social da rede não se reduz nem a um simples ator nem a uma rede (LATOURETTE, 2012, p. 156), pois dentro das associações cada um tem o seu potencial de existir. Dessa forma, esta teoria considera o agenciamento dos objetos, dos discursos humanos e não-humanos: dentro da rede dá igual atenção, na mesma medida, a todos os envolvidos.

Dessa forma, enquanto o humanismo se restringe à primazia do corpo humano, a virada pós-humanista se volta para o ambiente e suas intra-relações, defendendo práticas que sejam éticas, sustentáveis e inclusivas e procurando compreender como os corpos são ética e politicamente situados e transversalizados nos ambientes materiais (ULMER, 2017). Logo,

[...] se as espécies estão se relacionando umas com as outras ou com várias tecnologias, as relações transversais gravitam em torno da interconexão. A transversalidade é um movimento importante dentro do [pós-humanismo] que remove o foco central dos humanos e considera as maneiras pelas quais outras espécies vivem e interagem com seus arredores materiais. A transversalidade abre a porta para considerar o potencial para interconexões, relações e agências não-humanas alternativas - aquelas que não podem ser conceituadas dentro de domínios estritamente humanos domínios estritamente humanos. (ULMER, 2017, p. 837, tradução minha)<sup>58</sup>

Esse entendimento se aplica também no contexto do ensino remoto, na medida em que o sentido de escola, de aula, de ser professor e de ser estudante no cotidiano daquele modelo de ensino dependeram do enredamento com um mundo sustentado por plataformas digitais, protocolos, aplicativos, vacina, inteligências artificiais etc., o que nos insere no rol de atores sociais pós-humanos, ou biotecnológico, como prefere Santaella (2007, p. 42), expondo "a

<sup>57</sup> Transcrição de falas do Presidente Jair Bolsonaro veiculadas pela imprensa brasileira em momentos diversos no ano de 2020

<sup>58</sup> Trecho original: “ Whether species are relating with each other or with various technologies, transversal relations gravitate toward interconnection. Transversality is an important move within a counter-Anthropocene that removes the central focus from humans and considers the ways in which other species live in, and interact with, their material surroundings. Transversality opens the door to consider the potential for alternative interconnections, relations, and nonhuman agencies – ones which cannot be conceptualized within strictly human realms.”

dependência e a hibridização indiscerníveis entre o orgânico-biológico e o maquínico-cibernético, entre a umidade do carbono e a secura do silício". Para a autora,

[...] a grande tendência hoje não é mais se falar em pós-humano, mas em mais que humano. O não-humano no sentido de que todas essas fronteiras que a gente estabelecia: o que é humano, o que é animal, a soberania do humano sobre o resto da natureza, sobre os outros reinos da natureza, tudo isso está desaparecendo agora. Não existe uma cisão entre aquilo que a gente chama de tecnologia e aquilo que a gente chama de biologia. A biologia humana já é por princípio uma biologia que tende para a expansão em tecnologias. O *homo faber*, o *homo lubens*, o *homo sapiens*. O ser humano é um ser em transformação, e essa transformação é bastante impulsionada pela transformação tecnológica. (SANTAELLA, 2015, online),

Por essa perspectiva, a concepção de pós-humanismo percebe o mundo de forma não dicotômica, ao tratar das interações entre humanos e não-humanos, biológico e tecnológico, mente e espírito, o que é tangível e o que é intangível, percebendo a vida e o mundo sem os binarismos que o mundo colonial e humanista impôs.

Nesse sentido, evidenciamos o agenciamento dos não-humanos no acontecimento do ensino remoto emergencial e suas relações com os atores humanos, nas redes que se estabeleceram nas práticas pedagógicas, enfatizando que ninguém se constrói sozinho e que há um grande número de atores/entidades que influenciam e são influenciados nas redes de associações.

O agenciamento de todos esses atores no cenário educativo emergencial mostrou-se não somente como uma necessidade revelada pela pandemia, mas também fruto de um processo de mudança cultural atrelado ao agenciamento das tecnologias digitais, conectada a uma grande cadeia que vai desde à complexidade do modelo de escola que temos às mais engendradas relações entre o sistema de gestão educacional, práticas pedagógicas, questões de ordem afetiva/emocional, com as mais variadas interfaces e interesses que afetam diretamente todos os atores sociais humanos e não-humanos que compõem a escola.

Entretanto, apesar de as plataformas e as tecnologias digitais estarem muito avançadas no mundo pós-humano, em grande medida essa evolução vai na contramão da inclusão, principalmente a inclusão escolar e digital dos estudantes mais pobres no ensino remoto, aumentando ainda mais o fosso da desigualdade entre aqueles que puderam ter acesso a equipamentos digitais e internet de qualidade no ensino remoto e os que foram excluídos deste processo, tendo em vista que nem todos os estudantes que necessitam dessas tecnologias conseguem adquiri-las.

Isso ficou bem perceptível nas cenas do ensino remoto na realidade do território pesquisado, principalmente no que se refere à acessibilidade às aulas online e aos materiais

didáticos digitais, especialmente aos Cadernos de Apoio à Aprendizagem, disponibilizados aos estudantes e professores para subsidiar as práticas de ensino-aprendizagem. É ao agenciamento destes não-humanos que dedico a próxima seção deste capítulo.

### **3.2 ENTRE LIVES E PROTOCOLOS: O AGENCIAMENTO DOS CADERNOS DE APOIO À APRENDIZAGEM E ENQUANTO ATORES NÃO-HUMANOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

As crises são momentos de mudanças intensas e abrem espaço para novas práticas e novas entidades emergirem no tecido social. Quando um novo ator social entra no sistema, ele pode causar turbulências desorganização, ser negligenciado e até ser ignorado. No contexto pandêmico, a prática do ensino remoto agenciou atores desconhecidos para a maioria dos discentes e docentes. Os Cadernos de Apoio à Aprendizagem foram um deles. Assim, elementos materiais precisam ser incluídos também na análise de um evento social já que eles são partes constituintes do processo de acontecimentos deste evento. A materialidade na vida social, sobretudo em nosso contexto educacional, precisa ser tratada também como parte integrante da existência humana.

**Figura 14:** Os Cadernos de Apoio à Aprendizagem



Fonte: <http://estudantes.educacao.ba.gov.br/cadernos-de-apoio>

Não há estudos, até à época desta pesquisa, que contemplem análises dos Cadernos de Apoio à Aprendizagem enquanto material didático de suporte ao ensino remoto. Entretanto,



muitas são as pesquisas na área da educação que têm se dedicado ao estudo dos materiais didáticos digitais (FERREIRA, 2012; ROJO e MOURA, 2012; SILVA, 2015; ARAÚJO e MACEDO, 2017; GUIMARÃES, 2020; entre outros) que trazem contribuições relevantes sobre planejamento, desenvolvimento, qualidade e avaliação de materiais digitais em diversos contextos educacionais, com ênfase na educação básica pública. Evidencia também a importância da experimentação desses materiais em contextos reais de ensino como possibilidade para identificar recursos didáticos em potencial e, desenvolver habilidades necessárias para o aprimoramento e proposição desses materiais. Além disso, essas experiências funcionam como rotas de orientação para novas estratégias pedagógicas de ensino, em diferentes modalidades de ensino.

A expansão das ações educacionais mediadas pelas plataformas digitais e pela internet durante a pandemia impulsionou experiências com materiais didáticos online em escolas no Brasil e no mundo, convergindo, inclusive, para a sala de aula presencial em algumas instituições de ensino, quando da abertura das escolas presenciais do final de 2021 em diante, diversificando a gama de recursos didáticos empregados pelos professores e proporcionando novas abordagens para as atividades pedagógicas. No ambiente virtual/online, esses materiais podem receber diferentes denominações, tais como objetos de aprendizagem, objetos pedagógicos (BAHIA, 2021), objetos de ensino digitais (OED) ou objetos digitais de aprendizagem (ODA), (ROJO, 2017), objetos de conhecimento, materiais pedagógicos digitais, materiais didáticos digitais, recursos digitais ou, simplesmente, objetos de aprendizagem (WILEY, 2000; BRASIL, 2007).

Cristina Haguenaer (2014) salienta que nas práticas de ensino-aprendizagem apoiadas pelos recursos didáticos digitais a principal mudança é na forma de comunicação, na intencionalidade de uso dos objetos educacionais e não exatamente no modelo de ensino (presencial remoto, híbrido, EAD). Nesse sentido, o direcionamento de propostas de materiais didáticos deve ser orientado pelos objetivos da aprendizagem delineados pela proposta pedagógica, de acordo com o grupo de estudantes a ser direcionado e não, necessariamente, pela modalidade de ensino.

Entretanto, os materiais didáticos digitais têm convivido com polêmicas que o acompanham desde o seu planejamento, produção e uso. Muitas vezes, a produção tende à redução de conteúdos que buscam a simplificação e acabam por prejudicar o aprofundamento nos temas. Juntam-se a isso problemas relacionados à acessibilidade comunicativa e metodológica nas práticas de ensino para os estudantes com deficiência ou com algum tipo de

necessidade específica, à autonomia docente sobre o conteúdo e sobre a produção e distribuição desses materiais didáticos nos suportes digitais.

Nesta pesquisa, tendo em vista que para alguns estudantes os Cadernos de Apoio foram o único material que eles tinham para estudar e acompanhar o ensino remoto, percebi a importância de um olhar mais apurado para este material, considerando que se trata de um recurso didático novo no contexto do ensino baiano, especificamente elaborado para subsidiar as práticas pedagógicas remotas. Assim como ocorreu nos sistemas de ensino remoto de outros Estados brasileiros, os Cadernos são constituídos por sequências didáticas, que foram disponibilizados em formato digital para estudantes e professores das escolas estaduais da Bahia, e em formato impresso para os estudantes que não tiveram acesso às aulas online e às plataformas e tecnologias digitais. O seu design se aproxima do que Rojo (2012, 2013a, 2017) conceitua como “protótipos didáticos de ensino”. Para a autora, o protótipo didático faz referência a um modelo preliminar, uma atividade em processo de construção e em fase de experimentação, que pode ser tomado como ponto de partida de um projeto maior e mais elaborado (ROJO; MOURA, 2012).

A concepção de protótipos didáticos, ou protótipos de ensino, tem sua base na pedagogia dos multiletramentos, concebida pelo grupo de Novas Londres<sup>59</sup>. No livro *Multiletramentos na escola*, Rojo e Moura (2012) mostram experiências com esses protótipos, com exemplos de aplicabilidade prática a partir de pesquisas desenvolvidas em escolas básicas públicas do Estado de São Paulo. Em síntese, os autores mostram que os protótipos são uma espécie de “esqueleto” de sequências didáticas abertas, que podem ser modificados pelos professores de acordo com as necessidades e as realidades culturais de cada grupo de estudantes. Essas modificações vão depender do contexto de aplicação do protótipo e da intenção dos professores ao utilizarem essa estratégia pedagógica, que pode ser planejado com base em acervo pré-selecionado, de acordo com as necessidades culturais e de aprendizagem de seus alunos.


Diferentemente dos livros didáticos, esses materiais possuem elementos interativos e navegáveis (como links e hiperlinks) “que combinam o currículo da letra e do impresso aos

---

<sup>59</sup> O New London Group (NLG) era formado por um grupo de dez pesquisadores compostos por estudiosos dos Estados Unidos, Austrália e Grã-Bretanha, cujos membros eram Allan Luke, Bill Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough e Sarah Michaels. O desenvolvimento de uma pedagogia dos multiletramentos foi proposto pelo Grupo e seus pressupostos ganharam corpo através de um manifesto denominado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures* (NLG, 1996). Entretanto, desde o início dos anos 1990, o Grupo já via a necessidade de se discutir sobre novas formas de letramentos, tendo em vista as mudanças globais e os impactos das tecnologias da informação e comunicação nas práticas letradas (NLG, 1996).

multiletramentos e novos letramentos contemporâneos” (ROJO, 2017, p. 1) e devem ser coerentes com as práticas pedagógicas e com o público a que se destina.

**Figura 15:** Página do Caderno de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa do 1º Ano



**Como as línguas mudam**

Em algumas situações, as pessoas precisam falar com quem não entende sua língua. Por exemplo, os portugueses que vieram para o Brasil no século XVI tiveram de se comunicar com os índios e depois com os africanos. Nesse encontro, o português dos colonizadores sofreu mudanças, dando origem ao português do Brasil. Mesmo populações que falam o mesmo idioma podem ter dificuldade para se entender. Pronúncias diferentes ou o uso de expressões locais explicam esse fato. Quando as diferenças são grandes, surgem os dialetos. No Brasil, ainda que os modos de falar variem de região para região, não chegam a existir dialetos.

De modo geral, idiomas não respeitam fronteiras. As línguas importam palavras de outros idiomas. Em português, por exemplo, “futebol” vem do inglês, “abajur” do francês e “caatinga” do tupi. Os falantes de inglês incorporaram palavras como *pasta* (do italiano) e *fiesta* (do espanhol). Os idiomas mudam de acordo com o uso ao longo do tempo. É comum as pessoas abreviarem as palavras. “Cinema” já foi “cinematógrafo” e pode se tornar simplesmente “cine”. Em vez de “fotografia”, é comum dizer “foto”. De tempos em tempos, novas palavras surgem e integram-se ao idioma, enquanto outras vão sendo abandonadas e, por fim, caem em desuso.

Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/linguagem-e-l%C3%ADngua/481699/> Acesso em: 27 jul.2020.

Para aprofundar mais sobre esse tema, é necessário que você realize os estudos no seu livro didático e nos objetos de conhecimento a seguir:

**Videoaula**

Disponível em: <https://www.stoodi.com.br/materias/gramatica/macroestrutura-semantica/linguagem-lingua-e-fala/> Acesso em: 27 jul.2020.

TRILHA 1 | Tema: Comunicação interligada – linguagens verbal e não verbal

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

4

**Fonte:** BAHIA, SEC. Caderno de Apoio à aprendizagem – Português, p. 04, 2021.

Em uma rápida descrição deste material, de modo geral cada Caderno de Apoio à Aprendizagem corresponde a uma unidade didática. Após a página de apresentação do Caderno, vem especificada a unidade de trabalho, os objetos de conhecimento correspondentes à aquela unidade e as competências e habilidades descritas em formato de objetivos, conforme as diretrizes curriculares. Em seguida, a unidade didática é subdividida em quatro temas a serem trabalhados em oito semanas. Cada tema é chamado de “Trilha Pedagógica” e especifica as ações didáticas a serem realizadas no decorrer de cada semana, conforme ilustra a figura 16:

Figura 16: Apresentação dos Cadernos de Apoio à Aprendizagem

## UNIDADE 1

**Campos da vida pessoal, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e da atuação na vida pública**

**Objetos de Conhecimento:**

1. Linguagens: verbal e não verbal; 2. Métodos de leitura interpretativa e crítica; 3. Uma língua, muitas línguas: oralidade e variação linguística; 4. Compreensão e interpretação de texto; 5. Atos comunicativos e os elementos de comunicação; 6. Texto literário e não literário; 7. Funções da Linguagem; 8. Relações linguísticas: o papel semântico dos pronomes, artigos e numerais.

**Competência(s):**

1. Compreender o funcionamento das diferentes línguas e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo; 2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, a combaterem preconceitos de qualquer natureza; 3. Utilizar diferentes línguas (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global; 4. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

**Habilidades:**

1. (EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades; 2. (EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas; 3. (EM13LP25) Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmios livres etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como

**TEMA: Texto literário e não literário; Funções da Linguagem.**

**Objetivos de Aprendizagem:** Reconhecer as fronteiras entre o texto literário e o não literário; Identificar as funções da linguagem nas organizações sociais compreendendo sua relação com os elementos da comunicação.

Semana	Aula	Atividade
5	13	
	14	Atividade sobre o reconhecimento das características dos textos literário e não literário. Oficina de quadros com os textos literário e não literário.
	15	
6	16	
	17	Atividade sobre a linguagem e sua função social. Jogos sobre as funções de linguagem.
	18	

**TEMA: Relações linguísticas – o papel semântico dos pronomes, artigos e numerais.**

**Objetivos de Aprendizagem:** Identificar e diferenciar as classes gramaticais dos artigos, pronomes e numerais, reconhecendo os efeitos de sentido apresentados por eles a partir das perspectivas gramatical e linguística.

Semana	Aula	Atividade
7	19	
	20	Atividade sobre o papel semântico dos pronomes e suas relações linguísticas. Produza de paródia (ou paráfrase) a partir de música popular brasileira com a utilização de pronomes.
	21	
8	22	
	23	Atividade sobre o Artigo e o Numeral. Faça uma tirinha empregando artigos e numerais.
	24	

Fonte: BAHIA, SEC. Caderno de Apoio à aprendizagem – Português, p. 02, 2021

Em se tratando do modo como as trilhas pedagógicas estão estruturadas dentro dos Cadernos de Apoio, elas estão divididas em 9 seções:

Figura 17: Estrutura das trilhas Pedagógicas dos Cadernos de Apoio a Aprendizagem



### TRILHA 1

Tema: Compreensão Textual.

1. PONTO DE ENCONTRO
2. BOTANDO O PÉ NA ESTRADA
3. LENDO AS PAISAGENS DA TRILHA
4. EXPLORANDO A TRILHA
5. RESOLVENDO DESAFIOS DA TRILHA
6. A TRILHA É SUA: COLOQUE A MÃO NA MASSA
7. A TRILHA NA MINHA VIDA
8. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SOCIAL
9. AUTOAVALIAÇÃO

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

A seção 1 dos Cadernos traz o *Ponto de encontro*, em que o tema a ser trabalhado durante as duas semanas é apresentado. A seção 2, *Botando o pé na estrada*, levanta questionamentos acerca do tema de estudo e estimula o estudante a iniciar a escrita do diário de bordo (escrita no caderno do estudante). A seção 3, *Lendo as paisagens da trilha*, aborda os objetos de aprendizagem a serem trabalhados, isto é, os conteúdos, com base nos objetivos traçados. As seções 4, *Explorando a trilha*, 5 *Resolvendo os desafios da trilha*, 6 *A trilha é sua*, 7 *A trilha na minha vida* e a seção 8 *Proposta de intervenção* trazem exercícios práticos a partir dos objetos de aprendizagem trabalhados, sugerem trabalho de pesquisa e busca na internet a partir de links e hiperlinks, sugestões de filmes e documentários e solicita produção textual, tudo isso a ser trabalhado e sistematizado no caderno do estudante, durante a construção do diário de bordo. Na última seção, a *Autoavaliação* é o momento em que o estudante reflete sobre o seu próprio percurso de aprendizagem, anotando suas conquistas e dificuldades no diário de bordo durante o percurso trilhado.

Os Cadernos de Apoio à Aprendizagem são compostos por muitas linguagens, são multimodais e exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas, exigem multiletramentos para fazer sentido no cotidiano dos estudantes. Entretanto, para muitos estudantes, acompanhar o ensino remoto a partir deste material não garantiu resultados satisfatórios, uma vez que a maioria deles recebeu este material impresso, que não permitia o acesso a todo o material, já que algumas seções das trilhas pedagógicas traziam objetos de aprendizagem para serem acessados através de links e hiperlinks por exemplo, e a maioria dos estudantes não possuíam tecnologias necessárias para tal. Por isso, em grande medida, os objetivos de aprendizagem não puderam ser alcançados<sup>60</sup>. Além disso, para os estudantes com deficiência, este material apresentou outras barreiras, como a falta de acessibilidade linguística comunicacional, pois os estudantes surdos, por exemplo, não tinham intérpretes em casa e nem em grande parte das aulas remotas para auxiliá-los nos estudos e os estudantes cegos necessitavam de audiodescrição ou leitores nas atividades, já que não foi disponibilizado na versão impressa em braile para estes estudantes.

Apesar de o contexto sociotecnológico contemporâneo em que a escola está inserida exigir dos docentes e discentes novas posturas e práticas pedagógicas mediatizadas pelas tecnologias e mídias digitais, os experienciamentos do ensino remoto mostraram que o ensino

---

<sup>60</sup> A bem da verdade, em pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas, a Bahia ficou em último lugar no ranking brasileiro de educação pública remota durante a pandemia. Para saber mais, acesse <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/bahia-tira-zero-em-ensino-na-pandemia/>

público estadual baiano, dentro do território desta pesquisa, ainda está muito distante de uma escola inclusiva que abarque a diversidade e atenda com o mundo digital.

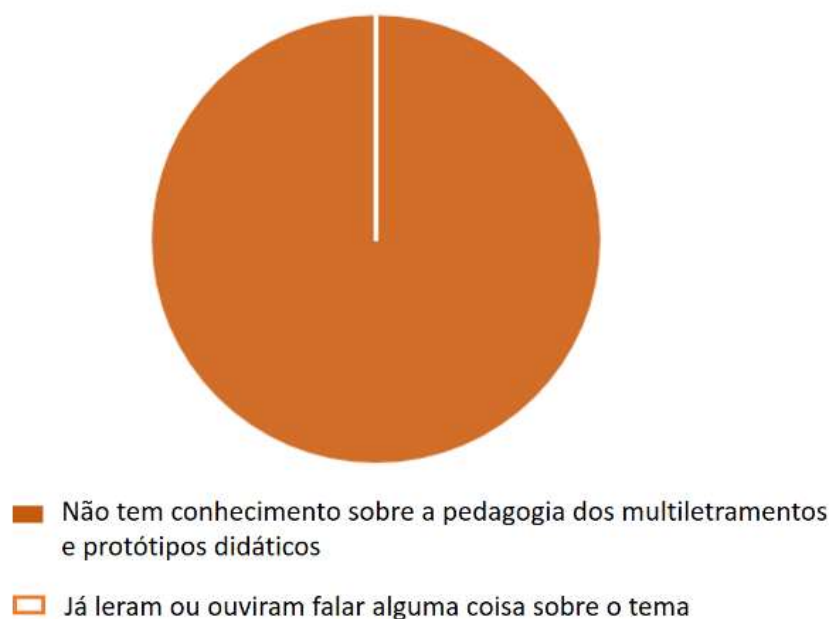
O docente contemporâneo, independente de qual modalidade de ensino atue, precisa se questionar e se recriar constantemente para atender às novas demandas do contexto escolar, às quais exigem novos saberes diante de novas possibilidades de acontecimentos do ensino-aprendizagem: qual perfil de estudante encontramos atualmente na escola? Qual o nosso papel enquanto professores? Quais metodologias, plataformas e recursos mais adequados? Quais investimentos em políticas públicas são demandados neste momento para a escola contemporânea funcionar, de fato, na prática? Estas e outras questões provocam e desestabilizam a nossa ação docente.

No entanto, apesar do caráter flexível e aberto dos protótipos didáticos, os Cadernos de Apoio à Aprendizagem foram recepcionados de uma forma prescritiva pelos professores do ensino regular que atuam no contexto da escola estadual em que esta pesquisa foi desenvolvida. A grande maioria dos docentes que trabalharam com este material durante o ensino remoto o seguiram “ao pé da letra”, da forma como estavam habituados a utilizar o livro didático, sem fazer uma adequação ao contexto cultural e de ensino dos estudantes, como propõe a metodologia dos protótipos didáticos. Isso se explica talvez, em grande medida, porque a SEC não ofereceu (in)formações específicas sobre a proposta desse material didático e não preparou a equipe docente para um trabalho alicerçado na pedagogia dos multiletramentos e nem elaborou estes Cadernos na perspectiva do ensino inclusivo. O que tivemos foram *lives* através do Canal Youtube da SEC-IAT com orientações gerais sobre a elaboração dos Cadernos de Apoio e nenhuma formação específica. Segundo uma enquete que fiz via Google Formulários com todos os docentes da escola em que atuo, incluindo a gestão escolar, para cerca de 91% dos colaboradores a pedagogia dos multiletramentos e o termo protótipos didáticos são desconhecidos<sup>61</sup> por quase todos eles.

---

<sup>61</sup> E acredito que para a maioria dos professores brasileiros da educação básica também, tendo em vista que em nosso país, pesquisas envolvendo a pedagogia dos multiletramentos ainda são relativamente recentes (de 2012 para cá, a partir dos estudos sobre Multiletramentos realizados por Rojo, Coscarelli, Ribeiro, Liberali, dentre outros autores).

**Figura 18:** Percepção docente acerca dos multiletramentos e protótipos didáticos



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2021

Além disso, o contexto sociotecnológico contemporâneo em que a escola está inserida exige dos docentes novas práticas de ensino que podem ser mediatizadas pelas tecnologias e mídias digitais. A necessidade de ampliar as discussões em torno dos multiletramentos no ensino contemporâneo vem do fato de eles abarcarem os diversos letramentos emergentes na sociedade atual, a diversidade de currículos, a variedade de culturas e a valorização do local em conexão com o global, em uma perspectiva sociocultural (KALANTZIS; COPE, 2000), especialmente neste estudo, que se propõe a entender o contexto específico e inclusão dos estudantes com deficiência.

Uma pedagogia dos multiletramentos, concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua. Eles diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Em alguns contextos culturais o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e intimamente relacionado à língua do que a “mera alfabetização” jamais seria capaz de permitir. Os multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia, em que a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, constantemente refeitos por seus usuários à medida que trabalham para alcançar seus vários objetivos culturais (CAZDEN et al, 1996, Tradução: PINTO et al, 2021, p. 19).

Em linhas gerais, *multiletramentos* correspondem a práticas de ensino compostas pelos diversos aspectos dos letramentos, seja no âmbito da apreensão e da utilização social dos textos, seja pela compreensão da execução desses textos na sua multimodalidade, presente nas mais diferentes práticas letradas e sua utilização pelos mais diferentes grupos sociais, numa

perspectiva voltada para as multiplicidades de canais e mídias de comunicação, sejam eles digitais ou não. Para Kalantzis e Cope (2009, p. 19), multiletramentos envolvem a capacidade de compreender e de produzir textos compostos por muitas linguagens (multissemioses).

Vale salientar, entretanto, que os Cadernos de Apoio não era o único material disponível no ensino remoto. Eles eram parte dos recursos que poderiam ser utilizados em sala de aula, como o livro didático e as atividades que os professores produziram para contemplar os eixos estruturantes de Linguagens e dos demais componentes curriculares. Contudo, para os estudantes que ingressaram no 1º ano do Ensino Médio em 2020 não houve tempo para que estes recebessem os livros didáticos, dada a suspensão das aulas no início daquele ano letivo. Para estes estudantes, só foi possível acompanhar o ensino remoto com os Cadernos de Apoio. No entanto, na elaboração e distribuição deste material, a SEC não considerou que este poderia ser o único que alguns estudantes teriam à disposição durante o ensino pandêmico. Os Cadernos de Apoio não foram planejados numa perspectiva inclusiva em termos de acessibilidade comunicacional, não considerando, por exemplo, a distribuição deste material em outras linguagens e mídias para atender o público da educação especial e inclusiva.

A seguir, trago algumas percepções de alguns servidores da SEC sobre a elaboração dos Cadernos de Apoio à Aprendizagem.

**Figura 19:** Print da live de apresentação dos Cadernos de Apoio da área de Linguagens, de 23/02/2021



Fonte: <https://www.Youtube.com/watch?v=MF1v1ZKYe50>



*[...] Este material foi pensando a partir dos organizadores curriculares essenciais. No Ensino Fundamental e Médio teve como referência a BNCC, porque o nosso documento curricular referencial da Bahia [DCRB] ainda está em fase de elaboração... está sendo finalizado e em breve vai para consulta pública...Então a gente teve como referência as competências e habilidades trazidas pela BNCC. Foi um processo cuidadoso, feito pelos professores e para professores da rede estadual da Bahia que trabalham em escolas estaduais e que, no decorrer da elaboração das trilhas, foram acrescentando algumas coisas que julgavam importantes para o nosso ensino, ou retiraram outras coisas, até que este material foi ajustado para o que temos hoje e que estamos aqui apresentando para vocês. É um material que, assim como os organizadores curriculares essenciais, trazem também conteúdos essenciais que não poderiam passar batidos no ensino remoto e que cada série, cada estudante precisa ter. A gente teve um grande trabalho e uma grande equipe de trabalho... Tivemos os professores colaboradores, que chamamos de “trilheiros”. Tiveram os professores do EMITEC, a equipe de revisão e, por fim, a equipe de diagramação deste aspecto visual bonito que estamos apresentando. É um material essencialmente feito para ser trabalhado de forma digital. É de formato que tem uma leitura confortável em dispositivos móveis<sup>62</sup>. A impressão deste material é para ser feita em casos excepcionais, para os casos em que os estudantes não têm um equipamento ou que não tenham acesso à internet...por que o custo de impressão pode sair muito alto... então, a impressão deste material não precisa ser para todos os estudantes. O acesso a dispositivo eletrônico, ele é bem acessível... lembrando que é um material de apoio para se juntar ao que vocês já estão produzindo... os professores não são obrigados a usarem, mas vou fazer a propaganda: olhem com carinho, por que é um material excelente, tem uma sequência bem articulada para ser trabalhada com os estudantes [...] (INSTITUCIONAL 1, Articuladora do grupo de elaboração dos Cadernos de Apoio, 2021).*

Durante a *live*, os Cadernos de Apoio foram apresentados com o propósito de serem um material de apoio aos demais materiais produzidos pelos professores, porém, diante das urgências do ensino remoto (preparação de aulas, gravação de aulas, plantão de tira-dúvidas pelo Whatsapp, avaliações, postagens etc.), das dificuldades dos professores de conseguirem acompanhar as demandas relacionadas às tecnologias digitais, não houve tempo e preparação para que os professores compreendessem a dinâmica e os objetivos dos Cadernos de Apoio conforme aponta a pedagogia dos multiletramentos. Então, o que houve foi uma elaboração e aplicação improvisada deste material, principalmente para os estudantes com deficiência e os demais estudantes mais pobres, que não tiveram acesso, satisfatoriamente, aos objetos de aprendizagens do currículo essencial do Ensino Fundamental e Médio, ou muitas vezes, este material foi ignorado pelos docentes ou subutilizados durante o ensino remoto. Abaixo, reproduzo trechos dos relatos<sup>63</sup> de meus colegas professores do ensino regular sobre suas percepções acerca destes materiais.

---

<sup>62</sup> Ao dizer isso, a articuladora do grupo de elaboração dos Cadernos de Apoio não levou em conta que nem todos os estudantes possuíam dispositivos eletrônicos para acessar este material. Não considerou também as necessidades específicas de outros estudantes, como os surdos e cegos, por exemplo, que necessitam de outras linguagens para acessar este material.

<sup>63</sup> Todos os relatos dos colaboradores da pesquisa apresentados neste estudo foram reproduzidos literalmente, conforme suas enunciações, gravadas durante a escuta sensível, ao longo da pesquisa.

[...] *Eu vou ser sincera, Nelma, eu não consegui usar os Cadernos de Apoio com os estudantes que tinham acesso às aulas online. Eu só consegui utilizar com os estudantes com deficiência e com os estudantes da zona rural porque não tinha outro jeito... Eu tinha que mandar alguma atividade para eles. Então, foi uma opção minha não usar esses Cadernos nas aulas online porque eu já tinha o meu material e com qual eu me sentia mais à vontade... porque depois que eu peguei o jeito com as tecnologias digitais eu consegui compartilhar muitos materiais com meus alunos que tinham acesso à aula online e também nos grupos de Whatsapp. Então, para mim, eu confesso que foi mais confortável usar o meu material do que ter que estudar este material totalmente novo que eu recebi pronto da SEC, que parece que foi elaborado às pressas e sem observar muitos pontos do currículo de português. Eu confesso que eu olhei todo o material, vi o que eu podia aproveitar ou adaptar nas minhas aulas... mas no fim das contas, acabei utilizando só com os estudantes da zona rural e com os estudantes com deficiência, porque era a única coisa que tinha que eu poderia enviar para eles. Além disso, eu percebi nos Cadernos de Português, que tinha muitos erros de ortografia e também muitos erros com os links que eles indicavam para complementar os assuntos... E pelos relatos de outros colegas, esses erros também estavam em outros Cadernos de outras disciplinas. Então, a princípio, como eu disse, eu olhei os Cadernos primeiro, mas eu vi que esses Cadernos eram como se fosse uma receita de bolo, dizendo o que professores e estudantes tinham que fazer... Aí eu logo pensei que isso não ia dar certo nas minhas aulas online... porque, para mim, justamente nesse momento, o ensino deveria fugir de receitas prontas, porque estamos lidando com algo totalmente inesperado e que não funciona para todos do mesmo. Por isso que eu não usei esses Cadernos com todo mundo... Mas, sem querer discriminar, eu usei esses Cadernos com os estudantes da zona rural e com os estudantes com deficiência porque já era meio que prescritivo, já dizia o que tinha que fazer e como a gente não estava tendo contato online com eles, então eu acredito que funcionou de alguma forma. Mas para os estudantes que estavam participando das aulas online, que realmente estava acompanhando as atividades em tempo real, eu penso que não funcionaria, por isso que eu utilizei o que eu já tinha em casa. Mas eu penso, olhando no geral, que esse momento precisa de uma nova perspectiva de professor e de estudante. Estou percebendo que neste momento há a necessidade de planejar diferente para chegar nesses estudantes com deficiência, mas cadê o tempo?? Com tanta coisa para dar conta... misturou ensino remoto de todo jeito, e a gente tem que dar conta de tudo... Eu sei que a gente não pode pegar um material que já vem pronto e, simplesmente, transpor aquelas instruções para a tela da sala de aula, como se fôssemos um robô, ou que que o Estado manda e a gente obedece... mas tem hora que não temos outra opção [...]* (CLARICE, professora de português. 2021).

\*\*\*

[...] *Apesar de a SEC ter disponibilizado os Cadernos de Apoio, eu também preferi utilizar meu próprio material... Eu usei basicamente o que eu já tinha em um acervo de coisas que eu já trabalho... Eu gosto de trabalhar com materiais que eu já conheço, e como no ensino remoto a gente fez tudo com pressa, tinha que ter respostas rápidas, então eu preferi trabalhar com o que eu já tinha garimpado em casa, que eu sabia que ia funcionar com os meus alunos. Essa coisa né? Com o tempo, a gente que está na sala de aula há quase 20 anos, a gente sabe o que funciona e o que não funciona, o que fala a nossa língua, que combina como nosso jeito de dar aula... não que meu material seja melhor do que o que a SEC ofereceu, mas é uma questão de identificação com o material, com determinadas músicas, com uma dinâmica de aula, com o que está acontecendo no momento na sociedade... é uma charge que você encontra na internet e tem tudo a ver com o assunto da aula... Então é assim: eu tenho um banco de dados de materiais didáticos que eu já uso... Então esse meu banco de dados me ajudou muito no ensino remoto.* (EMANUEL, professor de inglês. 2021)

As narrativas dos professores são emblemáticas e, ao mesmo tempo, traduzem as controvérsias do ensino remoto. Por um lado, é interessante quando os docentes, Clarice e

Emanuel, demonstram sua autonomia para seguir em frente com suas escolhas na elaboração do próprio material pedagógico. São poucos os professores que utilizam da sua autonomia e que tem a prática multiletrada que Rojo e Barbosa (2015) chamam de "curadoria de sentidos em multiletramentos digitais", no planejamento de sua ação docente. Pelos seus relatos, percebemos que estes professores conseguem captar as necessidades dos estudantes durante as aulas online e tem a capacidade para escolher, selecionar, remixar, organizar e elaborar seu próprio material didático, expressando seus conteúdos e discursos no ciberespaço das aulas online. Segundo Rojo e Barbosa, o conceito de curadoria, comum no campo das artes,

[...] tem sido cada vez mais usado para designar ações e processos próprios do universo das redes: tanto conteúdo e tanta informação abundantes, dispersos, difusos, complementares e/ou contraditórios e passíveis de múltiplas interpretações, precisão de reordenamentos que os tornem inteligíveis e/ou que revistam de novos sentidos. ROJO; BARBOSA, 2015, p.125-126),

Entretanto, poucos são os docentes que conseguem se engajar nesta cultura digital multiletrada e também perceber a potência de seu agenciamento, configurando-se em um dos muitos outros desafios que atravessam a prática docente: fazer a inclusão das práticas de multiletramentos nos processos de ensino-aprendizagem como exercício mesmo da autonomia docente.

Por outro lado, percebemos que os discursos e as práticas de Clarice e de Emanuel ainda não contemplam a pluralidade e a equidade defendidas pelo ensino inclusivo, ao relegar aos estudantes com deficiência e aos demais excluídos do mundo digital e das aulas online o material que eles consideravam “formatadinho”, “engessado”, “que já veio pronto”. Quando provocados sobre essa “escolha” feita pelos docentes sobre quem usaria o material didático disponibilizado pela SEC e quem não usaria, Clarice desabafa:

*[...] Para mim, Nelma, essa decisão de elaborar meu próprio material não nasceu só de mim, nasceu também da necessidade dos meus alunos, muito mais inclusive, das demandas que surgiram nos momentos das aulas remotas. E com relação à escolha do material e para quem enviar, eu confesso que, como professora, eu também me sinto responsável, em parte, pelas lacunas desse ensino remoto na realidade que estou trabalhando. Eu me sinto mal em saber que de uma mesma turma de estudantes alguns estão tendo acesso às aulas e outros não. Infelizmente nem todos os materiais que estou preparando consegue chegar até os estudantes com deficiência... porque tem uma turma que está na internet, que está nas redes sociais e tem outra turma que está lá no campo, na zona rural. Tem os estudantes com dificuldades de aprendizagem, tem os surdos, eu tenho uma aluna cega também, todos distantes de alguma forma desse universo digital... Então, para estes estudantes, infelizmente, eu preciso usar de outros artifícios como esses Cadernos impressos, porque eu não consigo de outra forma chegar a esses estudantes. E, assim, eu faço o que está ao meu alcance. Não é uma questão de tentar incluir ou excluir esses estudantes que estão fora do processo. É fazer o que dá para fazer... porque nem livro didático eles têm em casa. (CLARICE, professora de português. 2021).*

O relato de Clarice remete-nos ao apagamento do tema da diversidade e, principalmente, da acessibilidade ao ensino remoto pelos estudantes com deficiência. Apesar de a professora se sentir culpada por não conseguir dar aulas para todos os estudantes nas mesmas condições, sabemos que as barreiras de acessibilidade e, conseqüentemente, de exclusão é um problema estrutural que vai muito além da sala de aula e do que a escola, sozinha, consegue resolver. Também não diz respeito somente a acessibilidade tecnológica, atitudinal, metodológica, comunicativa, metodológica ou instrumental, por exemplo. Essa diferenciação de práticas pedagógicas em relação àqueles estudantes que podiam participar das aulas online e aos que não tinham essa condição fere garantias asseguradas constitucionalmente à educação e ao ensino inclusivo de qualidade. Também negam a estes estudantes a convivência e o sentimento de pertencimento ao seu grupo de colegas da escola e às diferentes formas de aprendizagem que ocorrem nas experiências coletivas em sala de aula, tão fundamentais para a participação ativa dos estudantes com deficiência à participação efetiva na vida escolar e comunitária. Portanto, essa acessibilidade diz muito também sobre a qualidade da mediação pedagógica, que ficou comprometida no ensino remoto (e, em grande medida, também compromete o ensino presencial) pelos problemas estruturais e de políticas educacionais já mencionadas e capítulos anteriores.

Ainda sobre a produção dos Cadernos de Apoio, em *live* anterior, do dia 17/12/2020, a SEC apresentou como este material fora elaborado e organizado:

**Figura 20 (a, b): Organização e elaboração dos Cadernos de Apoio**

**Figura 20a**

The image shows a YouTube live stream interface. The main video area displays a yellow background with the following text:

- Cadernos em Números**
- 160 professores (as) participantes ( técnicos (as) da SEC e professores (as) da Rede)
- 234 Cadernos
- 936 Trilhas de Aprendizagem

The video player shows a timestamp of 4:34 / 1:01:56. Below the video, the title reads "LIVE - SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO - OFICINA: CURRÍCULO ESSENCIAL, ORGANIZADORES E CADERNOS" with 26,827 viewers. The right sidebar shows a list of chat messages from various participants, including names like Wilson, Dyonisio, Juliana, and others, along with their avatars and profile information.

Figura 20 b

Área de Conhecimento	Componentes	Curso/Ano/Modalidade
Ensino Médio	43	1ª, 2ª e 3ª séries
Ensino Fundamental	8	5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries
Educação de Jovens e Adultos	Interdisciplinar	Ensino IV, V, VI e VII
Educação do Campo	Interdisciplinar (Agricultura)	1ª, 2ª e 3ª séries

Fonte: <https://youtu.be/BiLmT7w1VPY>

De acordo com o que foi apresentado na *live* da SEC, a produção dos Cadernos de Apoio mobilizou uma equipe de 160 voluntários da rede estadual de ensino, dentre eles professores e técnicos da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e do Instituto Anísio Teixeira. Foram elaborados, ao todo, 234 Cadernos de Apoio referentes às modalidades de Ensino Médio, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo, ficando de fora deste processo a Educação Especial.

Considerando a importância, o ineditismo e os agenciamentos deste material didático enquanto atores não-humanos importantes na prática pedagógica remota, busquei entender melhor como foi este processo de elaboração. Especialmente, em se tratando dos docentes que participaram deste processo, fiquei me perguntando: quais os professores que participaram deste processo? Quais os critérios de seleção dos colaboradores (caso tenha havido)? Como foram convidados a participar? Como tiveram conhecimento da produção deste material, já que como professora da rede Estadual, nem eu nem meus colegas da escola pesquisada tivemos conhecimento deste processo? Já adianto que busquei todas estas respostas entrando em contato (via telefone e por e-mail) com a SEC diversas vezes, mas não obtive sucesso.

Sendo a inquietação ao longo do trajeto da investigação um aspecto marcante da cartografia, continuei com meus questionamentos, me perguntando se algum professor do interior da Bahia, ou em cidades próximas a Guanambi foi convidado a participar da elaboração

deste material didático. Como também trabalho como tutora educacional em um curso de especialização em Educação Inclusiva, ofertado na modalidade EAD pelo Instituto Federal Baiano, Campus de Guanambi, para 14 municípios do Consórcio Sertão Baiano, em umas das aulas, senti-me instigada a perguntar para os cursistas (para os professores, diretores e coordenadores pedagógicos que atuam em escolas estaduais) se eles haviam recebido o convite para participar da elaboração do material didático da SEC ou se ouviram alguma menção ou comentário sobre o processo de elaboração deste material nas escolas em que atuam em seus municípios. A resposta geral foi “Não”, seguido de “Nunca ouvi falar”, “Baixei o material, estou trabalhando com ele, mas não sei como foi elaborado”, “Estou utilizando, mas você acha que algum de nós, por acaso, foi consultado sobre isso? Tudo chega para nós goela abaixo... [reticente]”, “Nem aula está tendo direito, quanto mais a gente participar de um trem chique desse [risos]”, dentre outras percepções daquele momento registradas em meu diário de campo em 2021.

No decorrer das linhas e curvas desta pesquisa, conversando com uma colega do doutorado que mora em uma cidade próxima a Salvador, e que também é professora da rede estadual de ensino da Bahia, ela me informou que foi colaboradora deste projeto, elaborando sequências didáticas, as “trilhas pedagógicas”, para o ensino de Língua Inglesa, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Era a primeira vez que tinha conhecimento de uma docente que participou, efetivamente, do processo de elaboração destes Cadernos. Transcrevo, a seguir, alguns fragmentos de nossa conversa, na qual o relato de Cora Coralina (nome escolhido pela professora colaboradora) foi de importante contribuição para esta pesquisa e para o entendimento do contexto de produção deste material didático.

**Cora Coralina:** [...] Então, sobre como eu fui escolhida para participar desse processo, eu recebi o convite de uma colega para participar da elaboração de um material didático que eu nem sabia, a princípio, de que material era este. Ela passou meu contato para a pessoa que estava coordenando o projeto, e aí essa pessoa me inseriu no grupo de Whatsapp dos colaboradores. Neste grupo estavam professores de diferentes disciplinas que já estavam trabalhando na elaboração desses materiais, aí eu acabei fazendo um dos últimos, né?... As trilhas pedagógicas de Inglês da última unidade didática do caderno EIXO VI da EJA. Enfim... O que eu recebi de instrução foi algo bem superficial: eles disponibilizaram um modelo lá no grupo, né?... dizendo como a trilha deveria ser estruturada e com as definições para cada tópico, somente isso. O restante cada professor deveria buscar em termos de material. Segundo o coordenador do grupo, este material seria revisado e avaliado por alguém e depois passaria a etapa de publicação.

**Professora Pesquisadora:** Você pode me dizer se, para este trabalho de elaboração dos Cadernos de Apoio, foram convidados professores de todas as regiões da Bahia, além de Salvador e da região metropolitana?

**Cora Coralina:** *Pelo que eu percebi, lá no grupo tinha professores de outras cidades, não sei dizer quais... mas pelo que eu percebi o convite para elaboração parece ter circulado boca-a-boca, tipo Fulano chama Ciclano que conhece outro Fulano...*

**Professora Pesquisadora:** *Então, pelo que eu estou entendendo, não houve um convite formal da SEC direcionado aos professores...*

**Cora Coralina:** *Isso... pelo que sei não houve. Inclusive, a pessoa que me inseriu no grupo era quem coordenava o grupo do Whatsapp. Este professor trabalhava dentro da SEC e falou que, por hora era só um projeto emergencial, mas que para o futuro seria algo fixo... Fez uma propaganda maravilhosa deste projeto dos Cadernos, dizendo, inclusive que este material seria de uso permanente na escola, no futuro... Ah, disse também que a gente receberia um certificado de colaborador pela elaboração dos Cadernos, que o nosso nome apareceria na comissão de coautoria na contracapa dos Cadernos, como de fato aconteceu.*

**Professora Pesquisadora:** *E qual foi a sua percepção geral deste processo de elaboração dos Cadernos de Apoio?*

**Cora Coralina:** *Então, eu senti falta de dialogar com outros professores de inglês na elaboração deste material. Senti que foi um trabalho muito solitário. Eu até perguntei no grupo "tem algum professor de inglês por aqui"? Aí, uma colega se manifestou no privado. Ela me explicou como tinha feito o dela. Ela até me contou que no início do projeto a elaboração seria por área e alguns professores até começaram a fazer juntos, mas como alguns não estavam cumprindo a sua parte na divisão das tarefas, de repente cada um começou a fazer o seu caderno de forma individual mesmo. Eu acho que ficou um trabalho muito solitário.*

**Professora Pesquisadora:** *E você acha que ele contempla a diversidade de estudantes de nossas escolas? Diversidade cultural, da educação especial e inclusiva, por exemplo?*

**Cora Coralina:** *Olha, o que eu fiz foi específico para os estudantes de EJA do EIXO VI, não trabalho com estudantes com deficiência... as trilhas pedagógicas que eu elaborei foi específico para a disciplina de inglês da EJA. Então, eu não sei se isso encaixa na educação especial. Pelo que sei, não houve a elaboração de um Caderno específico para a educação especial, nem fomos informados que teria que fazer alguma atividade pensando nestes estudantes.*

*(Diário de campo da pesquisadora, 2021)*

Pelo diálogo com a professora colaboradora, de fato, parece que as especificidades dos estudantes com deficiência não foram contempladas na produção deste material. Além disso, a dimensão do trabalho docente colaborativo também não foi considerada, já que nesse processo os professores fizeram um “trabalho solitário”, conforme relato de Cora Coralina. Considerando as palavras da professora e o que vivenciamos na prática pedagógica remota, posso dizer que os professores que não trabalham com estudantes com deficiência, que não têm ou nunca tiveram um estudante com algum tipo de necessidade educativa específica incluído em sua sala de aula regular e que não têm conhecimento sobre o atendimento educacional especializado realizado com estes estudantes, podem não dar conta da elaboração de um material que contemple essa diversidade. Além disso, uma vez que este material foi elaborado para ser

utilizado por todos os estudantes matriculados nas escolas estaduais da Bahia, seria necessário, inicialmente, um processo formativo com a equipe de produção deste material que abarcasse, pelo menos, as especificidades da educação especial e inclusiva no que se refere à acessibilidade comunicacional aos objetos de aprendizagem dos Cadernos de Apoio à Aprendizagem.

Ao revisitar alguns fragmentos da memória da formação de professores no Brasil com foco no ensino inclusivo, bem como a constituição das políticas educacionais dessa formação no decorrer do tempo (CADAU, 2004; PLETSCHE, 2009; AMARAL, 2017; OLIVEIRA, 2020), entendemos que houve uma perda de forças nas propostas de formação que, de fato, atendam a diversidade da educação especial e inclusiva no contexto da escola regular.

Assim, a formação docente inicial e permanente continua sendo um desafio para instituições de ensino e para os professores, especialmente na educação básica, uma vez que, por um lado, os professores sentem dificuldades de aplicar em sua prática pedagógica teorias estudadas nos cursos de formação, que não contemplam ou são muito distantes do que realmente acontece na sala de aula e, por outro lado, sentem falta de tópicos curriculares que abarquem o tema da educação inclusiva e da diversidade que ainda não fazem parte da grade curricular dos cursos de formação inicial. Soma-se a isso, a necessidade da formação permanente para um trabalho de acolhimento e sensibilização na inclusão destes estudantes na escola regular que exigem uma nova postura não só dos educadores, mas também da escola como um todo e das políticas de formação docente.

Nesse sentido, entendemos que a formação docente na perspectiva da educação inclusiva é uma condição necessária para que se produzam práticas mais inclusivas e mais condizentes com as demandas da sala de aula contemporânea em sua pluralidade e diversidade, considerando as diferenças também como possibilidades de aprendizagem, avaliando as possíveis barreiras que dificultam a participação do estudante com deficiência, agenciando recursos de apoio para proporcionar o aprendizado e criando condições para que os docentes se sintam motivados para se arrisquem, não temendo o imprevisível.

Não há sentido em se falar sobre “educação para todos” se não houver a proposição de políticas públicas de inclusão das diferenças na sala de aula, que não trabalhem em favor da conquista da cidadania e do acesso a bens socioculturais disponíveis ao longo de seu processo de escolarização e para que não se perca o foco do ensino para a formação de cidadãos críticos e conscientes para a conquista ou reconquista de sua vida social e de seus direitos como cidadãos. Por isso, concordo com Amaral (2017), quando ele afirma que para que uma escola se torne realmente inclusiva, precisa, além de outras coisas, de investir na formação de educadores



[...] críticos, reflexivos e capazes de construir saberes (sociais, éticos, políticos e culturais) sobre as necessidades específicas dos estudantes, e, ainda, de construir sua identidade como pessoa e profissional, de ensinar e aprender e de sensibilizar-se e racionalizar a ação educativa nas relações intersubjetivas que estabelece com o outro, seja estudante com deficiência ou não (AMARAL, 2017, p. 73).

Por essa perspectiva, entendemos que a formação docente para o contexto inclusivo vai muito além de ideias predeterminadas. Empreende, principalmente, reflexão e avanços em direção ao respeito às diferenças e diversidades dos estudantes e práticas pedagógicas mais condizentes com as suas condições e necessidades.

Outro fator importante a ser considerado recai no fato de que não é somente uma melhor formação que proporcionará um bom profissional, mas, sobretudo, as condições institucionais de trabalho e todos os elementos que podem afetar a qualidade do processo educativo. Dessa forma, a formação do professor deve acompanhar essa realidade, sem desvincular a visão de formação docente da realidade da escolar, ou seja, nossa sociedade e nosso sistema educacional são desafiados constantemente em suas capacidades de equilíbrio, integração e inovação (OLIVEIRA, 2020, p. 40).

É evidente que a inclusão dessa diversidade traz desafios à comunidade escolar, mas fechar os olhos para isso é negligenciar direitos conquistados com muita luta. Assim, compreendemos que a formação docente para o contexto inclusivo deve ser dinâmica e permanente e, por esse motivo, demanda políticas que garantam a formação, bem como espaços formativos tanto nas instituições de educação superior como também dentro da escola básica.

Outro ponto que demanda reflexão acerca da produção dos Cadernos de Apoio é que, considerando o crescente número de estudantes com deficiência matriculados nas escolas estaduais da Bahia, chegando a 11.168 matrículas em 2020, de acordo com os dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia<sup>64</sup>, seria necessário que este material fosse disponibilizado em outras mídias e linguagens que atendessem às necessidades desses estudantes, como por exemplo em formato de audiobook para os estudantes cegos, que no processo de elaboração deste material a equipe fosse orientada a ilustrá-lo com mais figuras explicativas, com quadro-síntese dos objetos de aprendizagem para atender, por exemplo, as necessidades dos estudantes surdos e daqueles com déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Entendo que estas adaptações beneficiariam a todos os estudantes, especialmente, os estudantes sem acesso à internet, uma vez que os Cadernos de Apoio teriam muito mais informações detalhadas a respeito dos objetos de aprendizagem e seria bem mais rico em termos de multimodalidade.

---

<sup>64</sup> Para mais detalhes, consultar: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/06/DCRB-EDUCACAO-ESPECIAL-REVISADO-DRIVE-1.pdf>

Além disso, sabendo que este material contemplaria toda a rede de escolas estaduais da Bahia, que possui aproximadamente 36.413 professores, conforme Censo Escolar 2020<sup>65</sup>, parece-me insuficiente que apenas alguns professores da rede estadual que tenham participado da elaboração deste material consigam abarcar todas as peculiaridades e singularidades de nossas escolas e de nossos estudantes. Outro ponto que chamou minha atenção no que se refere à participação docente na elaboração destes Cadernos é que essa participação parece ter ficado restrita a regiões/municípios próximos a Salvador, indicando um certo distanciamento entre a atenção dispensada aos professores de Salvador e região metropolitana e o que acontece no interior da Bahia, a exemplo do que mostra um e-mail institucional da SEC com um comunicado endereçado a todos os docentes da rede estadual, em que somente os professores do NTE Metropolitano de Salvador e do Litoral Sul foram convidados a participar de um curso de formação continuada voltada para tecnologias na sala de aula.

**Figura 21:** E-mail institucional da SEC-BA aos professores da rede estadual de ensino



**Fonte:** E-mail institucional da autora, 2021

Voltando à análise do material didático, percebemos nos Cadernos de Apoio atividades de ensino que foram pensadas pelos professores como se fossem para serem aplicadas em suas

<sup>65</sup> Para mais detalhes, consultar: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/pesquisa/13/5913>.

escolas, considerando apenas suas realidades específicas locais. Logo, tratou o ensino-aprendizagem de modo homogeneizante, desconsiderando a ampla diversidade de estudantes, de culturas, de costumes, de crenças, de linguagens e de falta de acesso às tecnologias. Além disso, o material impresso exclui e limita, obviamente, já que o acesso aos conteúdos digitais (como links, hiperlinks, vídeos e demais recursos multimídia e interativos) que fazem parte do contexto das trilhas pedagógicas não é possível neste formato.

Trago o relato de experiência de uma professora trilheira, que participou da elaboração dos Cadernos de Apoio de Língua Portuguesa, durante a *live* de apresentação deste material didático do dia 23 de fevereiro de 2021:

**Figura 22:** Relato de experiência de uma professora trilheira



Fonte: <https://www.Youtube.com/watch?v=MF1v1ZKYe50>

*[...] Quando eu digo, assim, “Botando o pé na estrada”, no ponto 2, eu quero dizer que o professor pode começar com alguns questionamentos acerca do objeto de aprendizagem por exemplo “o que você conhece sobre o assunto?”, “Faz parte da sua realidade?” Cada texto tem uma linguagem. E como vamos desenvolver isso na sala de aula?... Então, a gente tem que pensar no estudante que não tem internet em casa... o que vai fazer com esse estudante? Então a gente traz para esse estudante alguns textos complementares, a gente traz links, sugestões de vídeos... Então... pensando nesse estudante, ele pode ir lá na cidade, vai baixar o material, vai conseguir assistir alguma coisa... Ótimo! Então, vai ter atividades desse tipo que ele vai precisar da internet... mas aí é simples né?... Ele vai buscar um lugar que tem internet na cidade, no distrito... e em “Explorando a trilha” vamos ter alguns e textos sobre o objeto de aprendizagem da aula, no qual o estudante vai poder copiar tudo num pendrive, vai poder imprimir esses textos... Da mesma forma também para o estudante que tem internet, porque a gente sugere vários links dentro desse material que vale para todo mundo [...] E aí, no “Coloque a mão na massa” o estudante vai produzir mesmo...vai mergulhar nos conhecimentos básicos e*

*vai ser o próprio sujeito da sua aprendizagem [...] (INSTITUCIONAL 1, PROFESSORA TRILHEIRA da área de Língua Portuguesa, 2021).*

Recepciono este relato da professora trilheira com indignação e tristeza, já que sua fala traduz muitas incoerências perante o que vivenciamos na prática do ensino remoto com estudantes com deficiência e os da zona rural matriculados na escola na escola em que atuo. O que a professora trilheira diz distorce totalmente a realidade da minha "escola fora da escola". Em primeiro lugar, porque se o material for seguido literalmente na sala de aula, ele não dá conta de suprir os objetos de aprendizagem, as explicações, os exemplos de atividades, e as dúvidas dos estudantes, pois, em termos de conteúdo, é bastante insipiente. Apenas sugere roteiros com atividades para que os professores possam explorá-los de modo mais aprofundado, de acordo com o perfil de cada turma de estudantes. Em segundo lugar, a experiência que tivemos com este material está muito distante do que a professora fala no vídeo sobre a "constituição do estudante como sujeito da sua aprendizagem", pois, para que isso acontecesse, os estudantes necessitariam de subsídios que vão além da disponibilização deste material digital ou impresso para os estudantes e vão além de conteúdos curriculares desvinculados da vida dos alunos.

Diferentemente do que foi relatado na *live*, muitos estudantes não tinham condições para acessar e baixar esse material, no distrito ou na cidade. Por um lado, porque estávamos com restrições de mobilidade devido às medidas de isolamento social por causa da pandemia, logo, se fosse para sair de casa e ir a algum com internet, esse lugar deveria ser a escola. Por outro lado, estes estudantes não dispõem de equipamentos potentes que consigam grande armazenamento dos dados, ou não tem condições de pagar pela impressão deste material, ou não têm condições de comprar um bom pacote de internet para o celular que o possibilite ir até onde tem sinal e baixar o material.

Além disso, a professora comenta que dentro das trilhas pedagógicas há textos complementares sobre os objetos de aprendizagem. No entanto, o que percebemos nos Cadernos foram alguns parágrafos relacionados a elementos gramaticais, sintáticos, semânticos e algumas propostas de escrita de texto descontextualizadas que, se observados, separadamente, não dão subsídios para os estudantes sistematizarem o conhecimento, não dão base para que estes estudantes construam sua própria aprendizagem, como a professora relatou.

Diante desta complexidade, infelizmente, muitos estudantes “ficaram à deriva”, com recursos reduzidos e orientações limitadas, somados aos problemas que são comuns e históricos como dificuldade de leitura, interpretação e produção textuais. Assim, estudantes e professores não podem ser, somente, consumidores de recursos didáticos preparados por agentes externos

que não levam em conta a complexidade das aprendizagens e as nuances da desigualdade presentes nos territórios de ensino.

Perante esses dados, podemos visualizar os Cadernos de Apoio à Aprendizagem como atores não-humanos potentes em agenciamento na rede de associações com outros atores não-humanos e suas interconexões com os humanos, podendo ser tanto agente de inclusão como agente de exclusão se considerarmos os contextos em que foram inseridos e os objetivos das práticas pedagógicas no processo de elaboração deste material, deixando evidente que, admitindo ou não, nenhum outro nem se produzem sozinhos nessa teia de relações complexas que compõe o universo chamado escola. Na próxima seção continuaremos refletido sobre este material sob a perspectiva do agenciamento das tecnologias digitais e da acessibilidade às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência no ensino remoto.

### **3.3 A SALA DE AULA NA TELA: O AGENCIAMENTO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO REMOTO PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Como vimos no início deste capítulo, “a agência concerne aos objetos/coisas deixarem de ser entendidos em termos de seu uso pelos humanos e, serem vistos como partícipes nas interações cotidianas” (SILVA, 2020, p. 81). Trazendo esse entendimento para o campo da cultura escolar, a autora cita como exemplo de agenciamento não-humano na sala de aula a lista de presença, “um objeto de controle” em que “a partir dela que os estudantes se comprometem a estar presentes em sala de aula, de modo que este dispositivo serve ao propósito de aglutinar pessoas, as quais podem ser reprovadas pelo número de faltas” (SILVA, 2020, p. 82). Como base em Latour (2012), a autora propõe também reexaminar o conceito de “práticas pedagógicas” numa visão pós-humana, como um arranjo de elementos humanos e não-humanos que coexistem em uma rede:

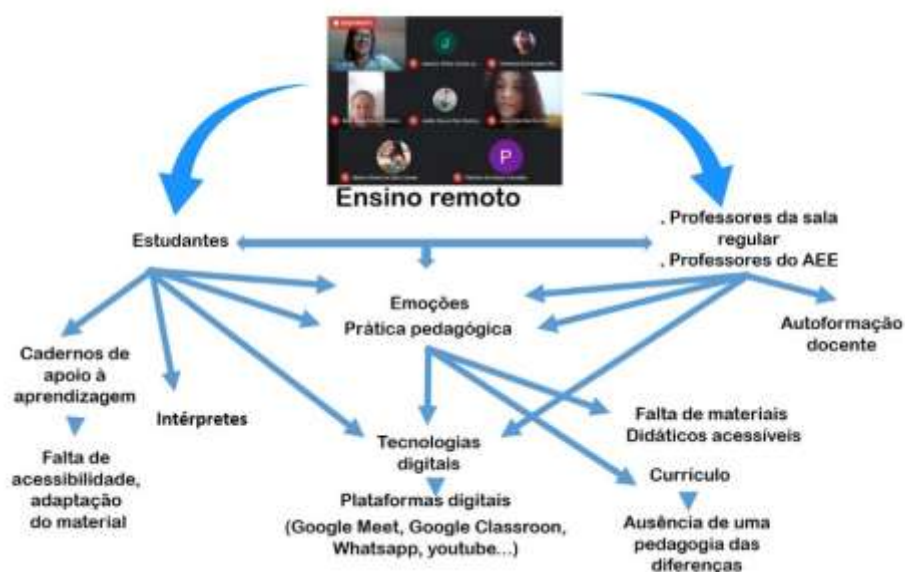
[...] são arranjos de pessoas e de artefatos, tecnologias, coisas objetos, organismos, etc., pelas quais eles coexistem. Essas entidades se relacionam e possuem identidade (quem são) e significados (o que fazem) [...] Entender que elas são compartilhadas (por humanos e não-humanos) são questões centrais para a compreensão dos fenômenos sociais [...] O conceito de práticas pedagógicas vai além do professor e do estudante, porque elas se configuram nas múltiplas relações entre humanos e não-humanos [...] As práticas pedagógicas numa visão pós-humana, são atividades mais que humanas, moldadas pelas relações sociomateriais, que interagem e formam alianças e vínculos, a partir de determinadas atividades instituídas. (SILVA, 2020, p. 90-91)

Podemos compreender, então, que as práticas pedagógicas envolvem uma "materialidade na vida social" e, principalmente, em se tratando do ensino remoto, precisam ser tratadas como uma parte importante na rede de associações que possibilitou a participação de alguns na "escola fora da escola" e a exclusão de outros. Assim, as práticas pedagógicas são sociomateriais, já que elas emergem do enredamento e de associações de todas as entidades que forjam a escola.

Latour aborda o termo "sociomaterial" como um imbricamento de "social+material", enunciando a impossibilidade de pensar o social separado do material e vice-versa. O conceito de *social*, para o autor, é utilizado no sentido de "associar", realizar conexões e interconexões entre "qualquer coisa e tudo o que possa ser associado: plantas, animais, artefatos, humanos, objetos /coisas etc.". Nesse sentido, tanto na educação como em outras esferas da vida, "o social e o material estão profundamente conectados e não existe social que não seja material, e nenhum material que não seja também social [...] Falar sobre sociomaterialidade é reconhecer, e sempre lembrar, que a materialidade atua como um elemento constitutivo do mundo social" (SILVA, 2020, p. 32).

Por isso, precisamos questionar também como a sociomaterialidade dos atores não-humanos, especialmente, das tecnologias digitais e dos materiais didáticos se tornaram visíveis e influenciaram a prática pedagógica e o cotidiano de estudantes e professores no ensino remoto emergencial, bem como as consequências de tal materialidade neste cenário educativo.

**Figura 23:** O sociomaterial na prática pedagógica do ensino remoto emergencial



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2021

Nas relações sociotécnicas das práticas pedagógicas, a aula como acontecimento não pode se reduzir ao manuseio mecânico de recursos pedagógicos (digitais ou não) por professores e estudantes. Em um contexto de ensino inclusivo (remoto ou presencial/físico), ao contrário, **espera-se que** essas práticas envolvam uma participação conjunta dos atores humanos e não-humanos em que professores e estudantes interajam com o material didático; este, por sua vez, precisa estar adequado às necessidades específicas de cada estudante, a partir de um currículo que considere a pedagogia das diferenças; para isso, a prática docente precisa estar em consonância com os multiletramentos, que leve em conta a pluralidade de culturas e de linguagens dos estudantes, assim como as tecnologias digitais como agentes que podem facilitar (ou dificultar) determinadas atividades, em determinado tempo, com determinados objetivos, direcionados por uma ideologia etc.

Entretanto, na rotina da sala de aula, o próprio agenciamento destes atores sociais que participam do acontecimento da aula torna este evento não só ainda mais complexo como também distante da realidade desejada, como podemos observar na transcrição de parte do relato de Pedro, aluno surdo, durante o atendimento educacional especializado no ensino remoto, em que o estudante fala sobre suas percepções sobre esse modelo de ensino.

**Pedro, estudante surdo:** *o ensino remoto é muito complicado... A aula trava, o intérprete some da tela, ou a imagem fica tão ruim, trava. Quando não é a minha que está ruim, é a da professora. Se a professora passa um vídeo do Youtube é muito difícil entender, porque nos vídeos não têm intérprete, e às vezes nem aparece quem está falando no vídeo. Como vou saber o que está dizendo? Com os filmes também é assim... A professora passou um link do Caderno de Apoio para a gente assistir e fazer a tarefa... Eu não consegui entender nada porque não tinha intérprete no vídeo [...]* (Relato traduzido pela intérprete de Libras)

**Professora pesquisadora:** *E o que você acha que deve ser feito?*

**Pedro, estudante surdo:** *Tem que procurar uns vídeos com intérpretes no Youtube, eu já vi que tem lá... Porque eles [referindo-se aos gestores e ao sistema educacional] não pensaram nisso? Assim ficaria bem melhor de entender... Eles não pensam em nossas necessidades, parece que nem estamos na escola, nunca enxergam a gente [...]* (Relato traduzido pela intérprete de Libras)

(Diário de campo da pesquisadora, 2021).

Nesta cena dialógica, fica evidente a insatisfação de Pedro de forma explícita e consciente em sua fala, na forma como tem acontecido o ensino remoto para ele, já que o estudante não dispõe dos recursos tecnológicos necessários para melhorar o acesso às aulas remotas e materiais didáticos adequados às necessidades específicas do estudante, como vídeos e filmes com a janela do intérprete, por exemplo. Além disso, o estudante parece ter plena consciência da omissão do Estado neste processo de inclusão. Entretanto, a maioria dos

estudantes não tem essa consciência crítica diante da existência de dispositivos opressores no sistema educacional com profunda capacidade ideológica de exclusão e, mesmo que alguns tenham, não ousam questioná-la (PAULINO, 2017) ou desnaturalizar o que se encontra naturalizado e, portanto, à margem da crítica.

**Pedro** tem 34 anos, é estudante do 1º Ano do Ensino Médio, tem deficiência auditiva profunda, de natureza congênita. Durante o ensino remoto, cursou o 8º/9º ano Ensino Fundamental e foi acompanhado pela sala de recurso multifuncional no atendimento educacional especializado. Em linhas gerais, a deficiência auditiva é a perda parcial ou total da audição, que pode ser congênita (desde o nascimento) ou adquirida (devido a lesões nas estruturas que compõem o aparelho auditivo, acidente ou envelhecimento, por exemplo)<sup>66</sup>. Pedro só teve acesso à escola aos 15 anos de idade. Filho de pais ouvintes sem escolarização e que não tem o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), Pedro demorou para ser alfabetizado na escola regular, pois não teve acesso à Libras na infância.

*[...] O que eu mais gostei até hoje na escola foi aprender a língua de sinais. Meus pais não sabem a Libras...por isso é difícil falar o que sinto aqui em casa. Eles não entendem muito o que falo. Só entende o básico pelos gestos que sempre falaram comigo desde pequeno. Eles nunca foram para a escola. Sempre trabalharam na roça. Eu também trabalhei na roça quando era pequeno. Aí meu pai ficou sabendo que em Guanambi tinha escola que o surdo podia aprender e me matriculou. Antes da pandemia tinha o ônibus que me levava para a escola e me deixava aqui em casa, mas agora no ensino remoto eu estudo daqui de casa mesmo. No início foi mais difícil porque não tinha intérprete nas aulas online, mas depois, com a intérprete ficou mais fácil. A internet que não ajuda muito, porque é ruim aqui na roça... Para mim, não acho difícil aprender libras, o que eu acho difícil é aprender português, matemática, geografia [...] Eu não sinto falta de ter que ir para a escola em Guanambi. Lá eu me sentia muito sozinho também, porque não tinha outro surdo na sala para conversar, era só eu e a intérprete. Eu nem saía da sala de aula. Os professores não sabem Libras, os colegas não sabem também... eu não sinto falta da escola também porque tinha muita brincadeira de mal gosto dos meus colegas. Acho que eles [os colegas] implicavam comigo porque sou surdo [...] (PEDRO, estudante surdo. Relato traduzido pela intérprete de Libras, 2021).*

---

<sup>66</sup> De acordo com o documento oficial “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” (BRASIL, 2006) a pessoa com surdez pode ser considerada parcialmente surda ou surda. Parcialmente surda ou com deficiência auditiva é a pessoa com surdez leve e moderada. A surdez leve apresenta a perda auditiva entre vinte e sete a quarenta decibéis que impede o indivíduo perceber sons distantes e os fonemas das palavras, mas não impede a aquisição normal da língua oral. A pessoa com surdez moderada apresenta perda auditiva entre quarenta e um a setenta decibéis ocasionando atraso de linguagem e alterações articulatórias. Já a pessoa considerada surda é aquela com surdez severa e profunda. A surdez severa apresenta perda auditiva entre setenta e um a noventa decibéis e o indivíduo consegue ouvir apenas sons próximos. E por fim a surdez profunda é a perda superior a noventa e um decibéis privando o indivíduo de informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral, nesse caso fazendo-se necessário o uso da língua de sinais.



A perda auditiva faz com que o surdo<sup>67</sup> perceba o mundo de uma forma diferente, especialmente através da experiência visual e faz uso de uma linguagem específica para isso, a língua de sinais (Libras). A língua de sinais é, antes de tudo imagem do pensamento dos surdos e faz parte da experiência vivida da comunidade surda. Como artefato cultural, a língua de sinais também é submetida à significação social, sendo aprovada como sistema de linguagem rica e independente.

Quando o surdo nasce em uma família de ouvintes, como é o caso de Pedro, a aquisição da Libras torna-se uma necessidade básica de toda a família, para que a criança desenvolva, além dos aspectos cognitivos, também se reconheça em sua identidade. A surdez não acarreta apenas a falta de audição e a dificuldade ou ausência da fala. Conforme Quadros (1997), implica também em comprometimentos relacionados à formação de conceitos, à capacidade de abstração, à formação da identidade e em lidar com os sentimentos de identificação e pertencimento a um grupo social. A autora afirma que a pessoa surda, de modo geral, que nasce em uma família de ouvintes e sem ter acesso à linguagem comum ao meio cultural em que vive, apresenta dificuldades de estabelecer contatos interpessoais e de interação social, crescendo com um a concepção de mundo diferenciada e com tendência a isolar-se do convívio com ouvintes.

Sobre o ensino remoto para estudantes surdos, Helen<sup>68</sup>, professora de AEE do componente curricular Português como segunda língua (L2), que atende Pedro é enfática ao afirmar que

*[...] O ensino remoto nas escolas públicas não contemplou as demandas dos estudantes surdos, principalmente por ser um atendimento que necessita de contato visual e afetivo mais próximo destes estudantes. Os estudantes precisam de contato e convivência com o outro para se sentir incluído [...] Eles não estão aprendendo, estão fazendo as atividades no rumo, assistindo as aulas sem a oportunidade de conversar com os professores, de tirar as dúvidas que surgem, sem apoio de alguém da família nas tarefas... Nem de longe isso é ensino inclusivo... é um faz-de-conta do Estado [...] Quando o estudante tem suporte familiar, quando tem o suporte que ele precisa da escola, tem material adequado, acesso à internet, por exemplo, o ensino remoto já é complicado, imagina para os estudantes com deficiência, pobres e da zona rural para os quais falta tudo isso... Assim como as escolas e os professores não estavam preparados para trabalhar em casa, da mesma forma os estudantes e as famílias também não estavam preparados para o ensino remoto. Alguns professores da sala regular continuam dando aula expositiva, com base no ensino oral, do mesmo jeito que faziam na escola presencial, sem*

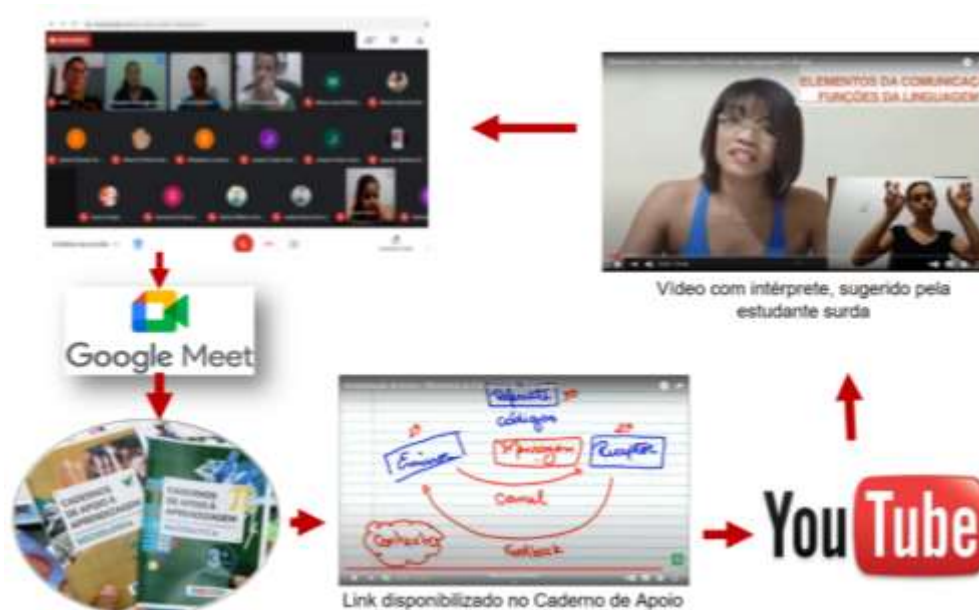
<sup>67</sup> O emprego da terminologia “surdo” é a expressão mais utilizada e aceita, na atualidade pelos próprios sujeitos surdos. Na perspectiva cultural da surdez, surdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais. A perspectiva cultural da surdez difere da abordagem médica por entender a surdez com um enfoque na diferença linguística e cultural, centrada nas experiências visuais (QUADROS, 2004).

<sup>68</sup> Nome fictício escolhido pela colaboradora da pesquisa em homenagem à escritora surda Helen Keller. A professora Helen tem formação em Pedagogia e em Psicologia, é especialista em Língua Brasileira de Sinais e também no atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência auditiva.

*modificar a metodologia de ensino para atender as necessidades específicas destes estudantes e essa metodologia sem acessibilidade dificulta muito o processo de ensino e aprendizagem. (HELEN, Professora de AEE. 2021).*

Dessa forma, na tentativa de atender, ao menos parcialmente, algumas lacunas percebidas no ensino remoto durante os atendimentos da sala de recursos multifuncionais, juntamente com os estudantes surdos, examinamos as atividades pedagógicas disponibilizadas pelos professores durante as aulas remotas a partir dos Cadernos de Apoio à Aprendizagem, e constatamos a inviabilidade de alguns vídeos indicados nas sequências didáticas (que nos Cadernos são chamadas de “trilhas pedagógicas”), já que estes não tinham intérpretes, não aparecia a imagem do narrador do vídeo, só apareciam esquemas explicativos do conteúdo narrados por uma voz masculina. Diante disso, resolvemos buscar outros vídeos na internet com os mesmos objetos de aprendizagem trabalhados na aula e interpretados em Libras, possibilitando, assim, maior acessibilidade para estes estudantes aos conteúdos estudados, conforme ilustro na figura 24.

**Figura 24:** Cenas do ensino remoto para estudantes com deficiência auditiva



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2021

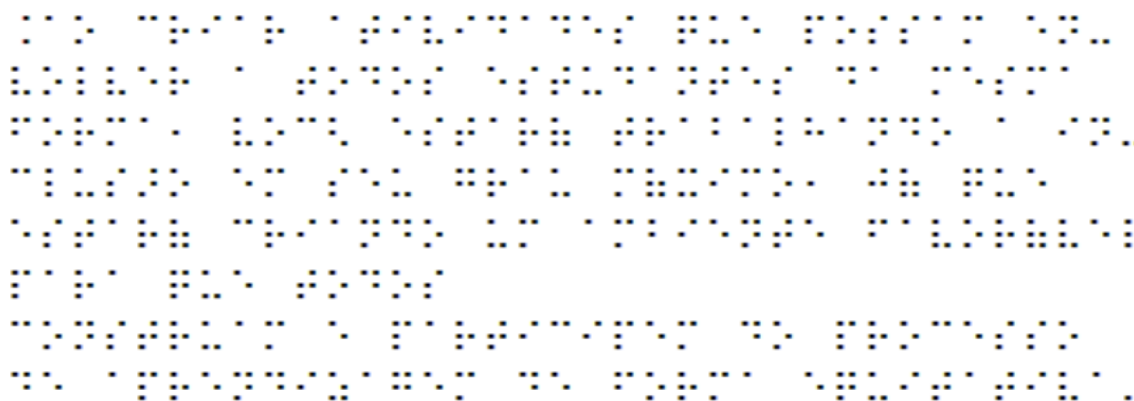
A imagem mostra a rede de associações estabelecidas em um evento de aula, em que é possível visualizar as relações sociotécnicas entre humanos e não-humanos na construção da cena pedagógica. Percebemos que tanto os atores humanos quanto os não-humanos foram agenciados, participando ativamente na medida em que possibilitaram (ou não) a acessibilidade

dos estudantes surdos aos conteúdos da aula remota, por uma rede de relações: as plataformas Google Meet e Youtube, a rede de internet, o vídeo, a intervenção da professora pesquisadora durante a aula, a participação dos estudantes, a professora da sala regular que solicitou a atividade, a intérprete de Libras no vídeo, o Caderno de Apoio à Aprendizagem de Português, a atividade da aula, os dispositivos digitais que possibilitam essas interações (celular, internet, recursos da plataforma Google Meet etc.)

Dessa forma, com base nos pressupostos da teoria ator-rede, podemos afirmar que as coisas têm agência porque, “os objetos/coisas não são meramente instrumentos para ‘gravar ou reproduzir voz humana’ eles também ‘falam e agem’, a linguagem dos objetos/coisas vem das suas próprias particularidades, que se adequam aos propósitos culturais para o qual elas estão inscritas” (SILVA, 2020, p, 82). Por isso, quando Latour (2012) fala em agência, ele está se referindo também a uma capacidade desses atores em provocar, em motivar outros atores, na rede, a executar uma ação, que desencadeia outras ações de outros atores envolvidos, dificultando, excluindo, incluindo, influenciando, bloqueando ou mediando novas ações. Essas ações não são feitas sob o controle total da consciência; ela é sentida por algum ator envolvido, em algum ponto da rede que reverbera para outros pontos e outros atores sociais no fluxo dos acontecimentos. E neste sentido, a própria linguagem é agenciada, já que ela pode tanto incluir quanto excluir os atores sociais dos eventos comunicativos, na medida de sua acessibilidade (ou não). Nesse sentido, faço aqui uma provocação aos leitores:



(Interpretação em Libras pela professora Helen, 2022)



(Texto em braile, adaptado pela pesquisadora, 2022)

Trouxe este excerto<sup>69</sup> adaptado em Libras<sup>70</sup> (Língua Brasileira de Sinais) e em braile<sup>71</sup> para que os leitores (aqueles que não acessam estas linguagens) percebam como é difícil para estudantes com deficiência, auditiva ou cegueira por exemplo, estudarem com materiais didáticos que não são acessíveis para as suas necessidades linguísticas e comunicativas específicas. O meu objetivo ao fazer essa provocação foi o de que os leitores que não acessam essas linguagens experimentassem um pouco da natureza do problema que está sendo discutido nesta tese e a realidade vivenciada pelos estudantes com deficiência no contexto ensino remoto emergencial na escola pública.

Em tempo, destaco a importância do reconhecimento da Libras como língua, como meio legal de comunicação e expressão da comunidade de surdos brasileiros. A Lei 10.436/2002 reconhece a Libras como um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002). Essa Lei é considerada um grande avanço para a inclusão de surdos, por reconhecer a Libras como a primeira língua desses atores sociais e garante ao sujeito surdo o direito de comunicar-se em sua língua natural e a possibilidade de lutar por mais acessibilidade linguística.

<sup>69</sup> Trecho original: “Ao criar atividades que possam envolver a todos estudantes, com ou sem deficiência, da mesma forma, você está trabalhando a inclusão em seu grau máximo, já que está criando um ambiente favorável para que todos construam e participem do processo de aprendizagem de forma equitativa” Disponível em <https://travessaeducacional.com.br/como-trabalhar-a-inclusao-em-sala-de-aula-de-forma-inovadora/>

<sup>70</sup> Glosa: “[PENSAR EN-SINO ACESSIBILIDADE TO-DOS ALUNO TRABALHAR INCLUSÃO VERDADE PRECISAR AMBIENTE ACESSÍ-VEL TO-DOS DESEN-VOLVER APRENDER EQUIDADE TER]”.

<sup>71</sup> O braile é um sistema de comunicação que foi oficializado em 1852 para possibilitar que pessoas com deficiência visual, parcial ou total, tivessem acesso à leitura e à escrita. Todo o sistema é formado por caracteres em relevo que permitem o entendimento por meio do tato. O sistema recebeu essa nomenclatura em homenagem ao francês Louis Braille, responsável pela criação desse código para cegos. Ele é utilizado em quase todos os países do mundo, com pequenas diferenças de uma região para outra.

Ampliando um pouco mais a discussão, Kath, Neto e Buzato (2019) apontam que um dispositivo de tradução ou um intérprete de Libras, um dispositivo de fala para texto (leitores de telas), um aparelho auditivo, uma bengala, óculos ou uma cadeira de rodas, por exemplo, podem ser não-humanos que reconectam a pessoa com deficiência à sua individualidade. Ao se reconectar ao contexto social, a pessoa se reconecta a si mesma. O membro protético, o intérprete ou a cadeira de rodas “não são uma forma de restaurar um eu, mas uma ponte para o contexto que reativa o eu”. (KATH; NETO; BUZATO, 2019, p. 686, tradução minha<sup>72</sup>). Entretanto, o acesso das pessoas com deficiência a essas tecnologias assistivas e de acessibilidade assim como às tecnologias digitais não é garantia da eliminação das barreiras impostas socialmente, já que elas dependem de outras condições (arquitetônica, financeira, políticas públicas etc.) para garantir sua função social. Conforme os autores,

[...] um dispositivo de comunicação ou cadeira de rodas pode "consertar" uma deficiência de mobilidade e permitir que uma pessoa experimente uma viagem, transite pela escola ou dirija um carro. No entanto essas intervenções também dependem de um contexto ambiental mais amplo. Um dispositivo de comunicação não funciona adequadamente sem ter estruturas tecnológicas como fibra ótica, plataformas, torres de transmissão e satélites; uma cadeira de rodas não poderá circular nos parques e prédios da cidade sem rampa de acesso. Logo a mesma tecnologia projetada para resolver uma deficiência pode ser subutilizada ou inútil sem um contexto mais amplo para apoiá-las. (KATH; NETO; BUZATO, 2019, p. 687, tradução minha<sup>73</sup>).

No contexto do ensino remoto, estudantes com deficiência assim como aqueles que não tiveram acesso às tecnologias digitais no ensino remoto, ao não se reconectarem ao meio social não se reconheceram parte do corpo escolar, por não possuírem as tecnologias (assistivas ou não) necessárias, perderam a oportunidade de se reconectarem também a si mesmos como estudantes naquele momento. Compreendemos, então, que os dispositivos eletrônicos e /ou de acessibilidade, por si só, não possuem agência enquanto dispositivos apenas, mas, uma vez que passam a fazerem parte do cotidiano das necessidades humanas, atuam como ponte para o contexto que reativa o “eu”, possibilitando maior participação social destes atores e mais liberdade na realização das atividades cotidianas ou como uma barreira de exclusão quando não participam desse cotidiano humano. Pensar por este ângulo nos obriga, enquanto educadores, a

<sup>72</sup> Trecho original: “are not a way of restoring a self, but a bridge to the context that reactivates the self”.

<sup>73</sup> Trecho original: “A communication device or wheelchair could “fix” a mobility impairment and enable a person to experience a park, travel to university, or drive a car. Yet, those interventions also rely on a wider environmental context. A communication device will not work properly without supporting technological structures such as optical fibers, platforms, transmission towers and satellites; a wheelchair will not be able to move through parks and buildings without access ramps. The same technology that is designed to resolve an impairment could be underused or useless without a wider context to support it.”

mover e a rever nossas práticas de sala de aula e de pesquisa e a novas experimentações e a considerar a materialidade dos não-humanos no contexto complexo dessas práticas: relações complexas que envolvem as emoções, os afetos, o currículo, os materiais didáticos, a cultura escolar entrelaçada com a cultura local, a diversidade etc., na rede de associações entre todas as entidades que compõe o social.

Dessa forma, numa cena pedagógica qualquer ator social (humano ou não-humano), pode ser tanto agente de opressão, como podem ser agentes de empoderamento e inclusão, "servem de interface na (re)produção do conhecimento, descentralizando os humanos da posição de únicos mensageiros da agência e trazendo os não-humanos como atores sociais importantes" (SILVA, 2020, p. 91). Quanto ao agenciamento da gestão educacional estadual, parece o governo, ao colocar em curso a estratégia do ensino remoto emergencial como única ou principal forma de manutenção do vínculo entre professores e estudantes nesta pandemia, se ocupa apenas em retomar um programa de ensino que já estava formatado antes da pandemia (também excludente no ensino presencial) e não como um compromisso em fazer, de fato, o ensino chegar a todos os estudantes, pois não leva em conta a diversidade de desafios para a inclusão que a escola apresenta.

Além disso, segundo a Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 206, a gestão do ensino público deve ser democrática, considerar o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, garantindo igualdade de acesso a todos. No entanto, a obrigatoriedade do uso de determinadas plataformas como única solução para o caráter emergencial do ensino na pandemia, faz com que o exercício do direito de escolha de concepções plurais durante a aprendizagem seja tolhido, uma vez que docentes e discentes ficaram reféns da lógica e dos sistemas de uma única empresa, no caso das escolas estaduais baianas o *Google Suite for education*, que impõe a lógica do capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2020) no ambiente escolar e faz com que a educação pública, um direito universal, esteja nas mãos de empresas privadas, através de contratos e interesses duvidosos.

Percebemos, então, que o sistema educacional tem se configurado numa espécie de pirâmide, na qual as unidades hierárquicas "dominantes" exercem uma forte pressão sobre os "dominados", prevalecendo assim, a lei do mais forte, igualando os estudantes na capacidade de absorver, transformar e desenvolver novos conhecimentos.

Tomando como base as discussões até aqui empreendidas, entendemos que as tecnologias digitais não são apenas ferramentas digitais não-humanas, mas agentes colaboradores ativos no processo pedagógico. Elas permitem e facilitam algumas ações, limitam e controlam outras, enquanto imbricadas em movimentos imprevisíveis e não

deliberados. Nesta perspectiva, dispositivos digitais podem ser entendidos não apenas como infraestrutura, mas também como participantes ativos das configurações das relações (BARAD, 2016). No território desta pesquisa, eles participaram das negociações, das interfaces, das situações e dos protocolos que definiram a comunicação dos agentes e o manejo das aulas no ensino remoto emergencial. Assim, mirar a prática pedagógica e as pesquisas em educação pelas lentes do pós-humanismo implica em incluir o não-humano na análise social deixando este de ser apenas um artefato e passando a ter participação nas ações em situações cotidianas.

Boaventura Santos (2010) e Fabrício (2017), em suas discussões sobre decolonialidade e pós-humanismo também criticam a lógica dicotômica que cria divisão e classificação de coisas, pessoas e fenômenos, sem considerar as suas nuances e diversidades. Logo, a perspectiva pós-humanista busca incluir todas aqueles que de alguma forma foram/são marginalizados pela supremacia antropocêntrica ao longo da história, ao estabelecer generalizações homogeneizantes de um modelo de ser humano encrustado no pensamento europeu: branco, homem, heterossexual, dotado de capacidades cognitivas plenas e de classe alta, enfatizando a superioridade deste arquétipo humano sobre os outros indivíduos.

Obviamente, esse modelo “ideal” de humano tem contribuído historicamente para o apagamento das diferenças e, conseqüentemente, as desigualdades e injustiças vivenciadas por grupos minorizados e pela negação do agenciamento do não-humano. Por isso, projetos decoloniais e pós-humanistas possuem agendas muito semelhantes (PENNYCOOK, 2018, 2019), porque não se ocupam apenas da desconstrução e rejeição de pensamentos colonizadores, dualistas e hierárquicos, mas principalmente, buscam conhecê-los, pesquisar e reconhecer seus efeitos concretos nas relações sociais atuais e investir em novas possibilidades de questioná-las e desinventá-las. (BRAIDOTTI, 2016; SOUZA, 2019; FABRÍCIO, 2017).

### **3.4 OS DOCUMENTOS OFICIAIS ENQUANTO ATORES SOCIAIS NÃO-HUMANOS: BREVE TRAÇADO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL**

A legislação da educação especial e inclusiva é um ator social não-humano importante para as discussões empreendidas nesta pesquisa. E como fruto do tempo humano, ela parece também se incluir nessa “modernidade líquida” onde tudo parece ser transitório, descartável e funcional como, por exemplo, uma lei que é editada em determinado momento (na gestão um presidente, governador ou prefeito, por exemplo) perde sua aplicabilidade ou é reeditada ou extinta em outro. Do mesmo modo, o referencial globalizado da identidade humana descrito no

artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos humanos que expõe que nascemos livres e iguais em dignidade e direitos contrasta frontalmente com a realidade de desigualdade social e com o ideal humanista de sujeito, já que as classes menos privilegiadas e marcadas pelas diferenças não têm sua dignidade e isonomia de direitos assegurados na prática, mesmo sendo a subjetividade um *locus* de direitos, reivindicações e atos de escolha.

Assim, embora a legislação educacional já tenha sido objeto de amplo debate entre os pesquisadores da educação especial e inclusiva (PLETCH, 2009, 2014; CAMARGO, 2019; MANTOAN, 2003; CAVALCANTI, 2011; KASSAR; RABELO, 2011; PADILHA, 2014; JANNUZZI, 2017, dentre outros), ainda considero necessária uma revisão documental dos seus principais marcos legais, tendo em vista que as atuais políticas educacionais aprovadas pelo Governo Federal, como a BNCC o Novo Ensino Médio, não têm dado visibilidade e espaço para as políticas de inclusão já conquistadas e implementadas com muita luta para a garantia dos direitos da pessoa com deficiência, nem no ensino presencial nem no remoto.

Considerando que uma das formas de garantir a participação cidadã em todos os espaços sociais é através das políticas de inclusão, materializadas nos dispositivos legais, no entendimento de Diniz (2007), o estabelecimento da isonomia de direitos, seja ele com deficiência ou não, e a garantia da equidade e de sua autoproteção, possibilita a tomada de consciência de seus direitos e deveres para que ele mesmo se defenda e lute para garantir sua autonomia e participação nas questões econômicas, sociais e políticas. Entretanto, para garantir esses direitos, o debate sobre as políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência nas escolas comuns tem sido intenso nos últimos anos.

A Constituição Federal de 1988 garante em seu artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, que “é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado [às pessoas com] deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Esses dispositivos ganharam força na forma de leis complementares aprovadas na década de 1990, uma época marcada por um processo de expansão dos direitos humanos, caracterizando intensa mobilização internacional com impactos positivos na legislação brasileira, com o envolvimento de governos e de organizações da sociedade civil para o alcance de muitos avanços, principalmente, no campo das políticas socioeducacionais, dirigidas às camadas populares. No bojo dessas transformações educacionais, o Brasil promulga em 1996



a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Esta lei reafirma o dever do Estado para a educação através da garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por estudante, de insumos indispensáveis para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Na LDB, no capítulo destinado à Educação Especial, o artigo 58 propõe que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. O artigo 58 propõe também que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a [inclusão] nas classes comuns de ensino regular”.

O referido capítulo “Da Educação especial” da LDB/96 trata também de currículos, métodos, técnicas, recursos e da formação docente, para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assegurando no artigo 59, inciso III, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Em 1998, juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino regular foram criados também os *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares e estratégias para educação de pessoas com necessidades especiais*. Em conformidade com a estrutura dos PCN regulares esse material didático-pedagógico “focaliza o currículo como ferramenta básica de escolarização” (p. 15), “organizado para orientar, dentre outros, os diversos níveis de ensino e ação docente” (p. 31) e oferecia aos docentes referências para identificação das deficiências e apresentava adaptações possíveis de serem realizadas na sala de aula, reforçando conceitos de flexibilidade e dinamicidade curriculares. Conforme Luna (2015, p. 22), o texto deste documento “apesar de trazer nomenclaturas ultrapassadas como “política de integração”, “pessoa com necessidades especiais”, reconhecia fatores bem modernos para a época, dentre eles a necessidade de dar subsídios pedagógicos aos professores que lecionavam para este público, em observância às políticas de inclusão nos documentos oficiais da década de 1990”, como a CF/88 e a LDB/96.

No que se refere à legislação internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência com impactos em nossa legislação, na década de 90 o marco mais importante foi a Declaração de Salamanca, organizada pela UNESCO na Conferência Mundial sobre Necessidades

Educacionais Especiais<sup>74</sup>, que ocorreu na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994. A Conferência teve como objetivo “informar e guiar ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não-governamentais e outras instituições quanto à implementação de políticas e práticas em Educação Especial”. Conforme este documento, a inclusão de todas as crianças e jovens com deficiência no sistema comum de ensino deve ser prioridade e ressalta que um espaço adequado a estes estudantes é um espaço adequado a todos os demais estudantes. Enfatiza também que crianças e jovens “com necessidades educacionais especiais devem receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva” e que os encaminhamentos às escolas especializadas ou classes especiais devem constituir exceções, sendo realizados somente em casos em que fique demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança (UNESCO, 1994, p. 5).

Outro marco importante foi a Convenção da Organização dos Estados Americanos (Convenção da Guatemala), no ano de 1999. Foi um movimento de grande relevância para a Educação Inclusiva, com destaque para a definição de medidas contra as diferentes formas de discriminação das pessoas com deficiência, cujos princípios foram assumidos pelo Brasil com o Decreto de nº 3956/2001. A Convenção de Guatemala teve como objetivo “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras<sup>75</sup> de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (BRASIL, 2001, p. 4). No seu Art. 3º, esse documento orienta “tomar as medidas de caráter legislativo, social e educacional, trabalhista ou de qualquer natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade [...]” (BRASIL, 2001, p. 4).

Esses movimentos internacionais influenciaram as políticas educacionais a tomar a inclusão como um princípio das ações e estratégias governamentais, reconhecendo as pessoas com deficiência como cidadãos de direito e, por isso, a garantia de condições de ensino-aprendizagem condizentes com cada tipo de deficiência na escola regular.

No Brasil, no ano de 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulga a Resolução CNE/CEB nº 2, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Este documento regulamenta os artigos do Capítulo V, “Da Educação

---

<sup>74</sup> A Declaração de Salamanca utiliza o termo “necessidades educacionais especiais” para se referir a “todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldade de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 4).

<sup>75</sup> O termo ‘portador’ foi utilizado aqui e ao longo desta seção somente nos trechos oficiais da legislação brasileira e internacional que fazem referência à educação especial e inclusiva. Ressalto que, atualmente, o termo utilizado para se referir a este público é *pessoa com deficiência*, conforme indica a Convenção da ONU (2006) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Especial” da LDB 9.394/96 ratificando a Educação Especial como modalidade da educação escolar, consolidada por uma proposta pedagógica voltada à complementação e à suplementação da formação dos atores sociais da Educação Especial na rede regular de ensino. Entre os principais pontos, afirma no artigo 2º que “os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos”. Aponta ainda que o atendimento escolar dos estudantes com deficiência tem início na Educação Infantil e perpassando todos os níveis e modalidades de educação, “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade escolar, a necessidade de atendimento educacional especializado”. Essas diretrizes, conforme Pletsch (2014), regulamentam ainda a organização e a função da educação especial nos sistemas de ensino da educação básica e a manutenção do repasse de verbas e recursos humanos e não-humanos para as instituições de ensino.

Nesta perspectiva, a educação inclusiva mostra a necessidade de uma mudança estrutural no sistema regular de ensino. De acordo com estas diretrizes,

[...] o conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico- no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seu professor prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica (BRASIL, 2001, p.40).

Também em 2001, foi promulgada a Lei nº 10.172/2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação (2001 – 2011). O plano definiu diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas relacionadas a todos os níveis e modalidades de ensino, Formação dos Professores e Valorização do Magistério, Financiamento e Gestão, além do Acompanhamento e Avaliação do Plano, propugnando a efetivação de uma gestão descentralizada pela via do regime de colaboração entre os entes federativos (SOUZA, 2014). Sobre a Educação Especial, o documento garante que, “como modalidade de Educação escolar”, deve ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino comum para os diversos graus e tipos de deficiência” é uma medida importante.

Na sequência desse panorama, em 2003, é lançado o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, promovido pela então Secretaria de Educação Especial (SEESP) do

Ministério da Educação (MEC). O programa tinha como diretriz principal “disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2006, p. 1).

No ano de 2006, a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) promulgou os Direitos das Pessoas com Deficiência, sendo objetivo da Convenção “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2011, p. 26). Essa égide dos direitos humanos e, conseqüentemente, das liberdades fundamentais vai sustentar, junto com os documentos citados até o momento, a articulação entre a educação especial e a educação inclusiva através da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008.

Em 2007, foi aprovada a Lei 11.494/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB 2010) substituindo o FUNDEF, com a ampliação de recursos financeiros para a educação básica. O FUNDEB é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo integrado por estados e Distrito Federal, num total de 27 fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à Educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Segundo Padilha (2014), essa mudança garantiu os insumos para a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais destinadas à oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares. Para o autor, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007) ao incorporar programas<sup>76</sup> voltados às pessoas com deficiência por parte do governo brasileiro representa o reconhecimento de que a organização escolar e as práticas pedagógicas existentes são marcadas historicamente por uma “cultura escolar excludente, existindo, portanto, uma dívida social a ser resgatada” (BRASIL, 2007). Esta lei obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade de educação especial.

Em 2008, a PNEEPEI, desde a sua elaboração, pelo grupo de trabalho do governo federal, na gestão do ex-Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e sua aprovação em

---

<sup>76</sup> “Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social, Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior” (BRASIL, 2007, p.43), entre outros programas e ações afirmativas voltadas para a educação inclusiva.

janeiro de 2008, tinha diante de si o desafio de orientar e direcionar a educação básica das esferas municipal, estadual e federal objetivando garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem das pessoas com deficiência no ensino público. Este documento traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes. Assim, a Política Nacional de Educação Especial constitui um movimento de obrigatoriedade da inclusão, na medida em que “a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades especiais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 15). As modalidades de atendimento da Educação Especial da Política Nacional anterior continuam presentes, contudo, a centralidade dos processos de ensino-aprendizagem desses estudantes está na escola regular. Através da PNEEPEI, torna-se obrigatória a inclusão do estudante com deficiência na escola regular, cabendo a esta propiciar um lugar de aprendizagem e desenvolvimento e a inclusão dos estudantes com deficiência na sala regular de ensino. E a Educação Especial passa a ser proclamada como “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, oferecendo o atendimento educacional especializado, disponibilizando os serviços e recursos próprios desse atendimento e orientando os estudantes e seus professores quanto a sua utilização nas turmas do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 20).

Para fortalecer a aplicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução nº 4 do CNE/CEB, aprovada em 2 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade Educação Especial. A Resolução, em seu artigo 2º, esclarece que

[...] o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009).

Em teoria, a PNEEPEI garante o AEE em todas as escolas que possuem estudantes com deficiência incluídos. Entretanto, na prática, esta é uma meta ainda longe de ser alcançada, tendo em vista que, ainda existem poucas escolas com salas de recursos multifuncionais em

funcionamento, não suprimindo a real necessidade dos estudantes atendidos pela educação especial<sup>77</sup>.

Em maio de 2011, os rumos da Educação Especial, que aquele ano eram definidos pela Secretaria de Educação Especial (SEESP-MEC), passam a ser geridos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI-MEC), através do Decreto nº 7.480/2011. Este órgão tinha como objetivo contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva e visa à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (BRASIL, 2011). No mesmo ano de 2011, é aprovado o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. O referido documento organiza o AEE no contexto escolar e, de certa forma, ampara as intervenções pedagógicas realizadas nas salas de recursos multifuncionais, operacionalizadas através do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Estas salas são dotadas de equipamentos de informática, mobiliários, materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para, no contraturno de escolarização dos estudantes, serem utilizados para prática do AEE pelos docentes da Educação Especial. Além deste ambiente prioritário na oferta do AEE, este pode ser oferecido também em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias sem fins lucrativos conveniadas com a Secretaria de Educação ou equivalente, de acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.

Em 2014, foi publicado o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024) por meio da Lei nº 13.005/2014. Neste documento, em se tratando da educação especial e inclusiva, a ênfase da meta nº4, que trata do tema, é “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. Chamo atenção para a palavra “preferencialmente” que continua sendo um entrave para a inclusão, presente desde a Carta Magna que, segundo a nova PNEE abre espaço para que os estudantes com deficiência permaneçam matriculados em escolas especiais.

Em 2015, as políticas de inclusão dão um passo importante com a promulgação da Lei 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou

---

<sup>77</sup> A título de exemplo, a cidade de Guanambi-BA tem, aproximadamente, 90 mil habitantes, conforme último censo do IBGE, tem três grandes escolas estaduais e só possui uma sala de recurso multifuncional instalada.

Estatuto da Pessoa com Deficiência, trazendo avanços relevantes no campo civil, profissional e educacional para a equiparação e equidade das pessoas com deficiência nas relações sociais. Esta lei, em seu artigo 2º, considera como pessoa com deficiência

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Em outras palavras, o Estatuto garante a equidade das pessoas com deficiência no convívio social, zelando pela sua participação cidadã e autônoma e em busca da diminuição da desigualdade e da discriminação, a fim de que ninguém se sinta inferior e/ou excluído. Ademais, a lei dispõe sobre diversas questões técnico-legais acerca das pessoas com deficiência, se constituindo em um verdadeiro estatuto de direitos e deveres. No Capítulo IV “Do direito à educação”, o artigo 28 elenca, além das garantias de acessibilidade, a inclusão escolar, destacando:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:  
I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;  
II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;  
III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia [...] (BRASIL, 2015)

Avanços como estes são muito importantes, pois asseguram que a pessoa com deficiência (em todos os níveis e modalidades da educação escolar) tenham um projeto pedagógico que respeite as especificidades de cada estudante com deficiência dentro do contexto da escola regular, oferecendo serviços especializados a esses que, por limitações do sistema educacional, vivem a experiência da exclusão social pela ausência do padrão de normalidade determinado pela sociedade. O Brasil tem mais de 45 milhões de pessoas com deficiência, conforme dados do IBGE 2019, o que torna a Lei de Inclusão uma grande conquista.

Em termos de políticas locais, em 2016, na Bahia, entra em vigor a Lei Estadual 13.559, que aprova o Plano Estadual de Educação (PEE-BA 2016 – 2026) garantindo o atendimento educacional especializado e assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis,

etapas e modalidades. No ano seguinte, as políticas de inclusão dos estudantes com deficiência na Bahia ganham um marco histórico e orientador das práticas pedagógicas dos professores e da organização das estruturas escolares com a aprovação das Diretrizes para a Educação Inclusiva no Estado da Bahia em 2017.

O processo de construção das Diretrizes teve início em 2014, a partir dos anseios dos profissionais diretamente ligados à Educação Especial, que se reuniram em encontros sistemáticos objetivando elaborar um documento capaz de representar a sua prática, o seu cotidiano, mas que, principalmente, sirva de base para o planejamento de uma escola que se orienta pela heterogeneidade e se permite enriquecer e crescer com a diversidade trazida pelas pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BAHIA, 2017, p.10).

Apesar destas conquistas, o cenário político brasileiro, a partir de 2016, passou por mudanças importantes, que impactaram diretamente no campo da educação. Dentre os acontecimentos vale destacar o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff e o início do governo de Michel Temer (2016 – 2018) que aprovou várias mudanças nas políticas de ensino<sup>78</sup>.

Na cronologia dos documentos legais, no final de 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental I e II, trazendo as diretrizes para orientar a elaboração dos currículos das redes municipal, estadual e federal de ensino, tanto nas instituições públicas quanto privadas. A aprovação do documento causou muita controvérsia, principalmente quanto ao ensino religioso, a exclusão das questões de gênero e por suprimir os pontos que tratavam especificamente da educação inclusiva.

No final de 2018, apesar de diversos protestos durante as audiências públicas, foi aprovado o documento final da BNCC do Ensino Médio (fase de implementação), que se encontra em curso atualmente. O documento define os conteúdos mínimos que deverão ser ensinados em todas as escolas públicas e privadas do país, no ensino médio. A BNCC tem como referência o novo ensino médio, aprovado em lei em 2017 implementada em 2022, que entre outras medidas, determina que os estudantes tenham, nessa etapa de ensino, uma parte do currículo comum e outra direcionada a um itinerário formativo, escolhido pelo próprio estudante que, na prática, retira a ênfase do ensino nas disciplinas-base do currículo comum, reduzindo drasticamente a carga horária das disciplinas básicas do currículo, como Português e

---

<sup>78</sup> A exemplo da reforma do Ensino Médio (instituída pela Lei federal 13.415/20172 – Novo Ensino Médio) que alterou a estrutura do ensino médio ao implementar a educação em tempo integral. Insufinou também uma onda de repressão com cortes severos no orçamento das universidades públicas, além da Emenda Constitucional 241 que cortou os investimentos em saúde e educação para os próximos 20 anos (de 2017 a 2037), aprofundando tendências privatistas presentes historicamente na educação pública brasileira com a ampliação de ações de empresas privadas associadas aos interesses do capital financeiro internacional (MELO; SOUZA, 2017).



Matemática, e focando em “projeto de vida” e disciplinas eletivas que são sugeridas pelos próprios estudantes de cada escola.

Observando a educação especial e inclusiva dentro da BNCC, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, o que fica evidente é que há um grande distanciamento entre o que propõe a legislação, o planejamento, o currículo e as estratégias de avaliação que contemplem as especificidades das pessoas com deficiência e a proposta curricular defendida pela BNCC que, nem na teoria nem na prática promovem o processo inclusivo. No entendimento de Coelho, Soares e Roehrs (2019, p. 172),

[...] o documento apresenta várias lacunas em sua formulação, quanto aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência, bem como a questão de flexibilização dos currículos. Nesse aspecto, este se torna um material sem maiores sugestões ou nortes aos docentes, por não tratar das especificidades deste público e por não apresentar orientação adequada para que os professores possam vir a trabalhar com as singularidades no processo inclusivo nesse contexto em sala de aula. A falta de informações de caráter normativo que definem questões como flexibilização de currículo, objetivos e avaliação demonstram a fragilidade do documento dentro do contexto analisado.

Estas lacunas e os equívocos existentes no documento só reforçam a ideia de que a educação especial e inclusiva sempre foi e continua sendo tratada como um apêndice da Educação, não como parte constituinte dela. Ao analisar o documento percebe-se que em nenhum momento as competências que regem a BNCC/EM direcionam, especificamente, a atenção para as práticas de ensino inclusivo no sentido de contemplar especificamente os estudantes com deficiência incluídos nas salas de aula comum. Pelo contrário, o documento aponta para uma formatação curricular uniformizada, baseado em expectativas homogeneizantes, que não considera o contexto de diversidade que caracteriza a escola nem as diferenças de cada um dos estudantes, fator que engendra inevitavelmente a exclusão.

Alinhada ao desenho e às perspectivas da BNCC, em 2019 é aprovada a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Docente), através da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. A BNC institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que definem os programas de formação docente para a Educação Básica. Trata-se de um documento cheio de lacunas no que se refere à formação docente para a inclusão e para a diversidade. Estes temas são tratados também de forma genérica, no artigo 6º do documento BNC/DCN, insinuando um apagamento da formação docente para a educação especial e inclusiva:

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;

II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;

III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica;

IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e

X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (BRASIL, 2019, p. 3)

Nota-se que o documento não faz referência em nenhum momento à educação especial e inclusiva. Trata apenas de generalizações, sem focar, especificamente, a formação docente para esta modalidade de ensino. Parece que essas Diretrizes pensam uma formação docente uniforme para um país tão diverso e desigual como o nosso. “Trata-se, sobretudo, de uma perspectiva que desconsidera as assimetrias regionais de um país continental como o Brasil e suas implicações na prática educativa escolar” (FARIAS, 2019, p. 165).

Considerando a escola, a realidade docente e o sistema de ensino que temos atualmente, acreditar que essas Diretrizes atendem às demandas da formação docente na atualidade chega a ser um contrassenso, tendo em vista que, para que as escolas alcancem algum sucesso em suas práticas, é preciso, fundamentalmente, pensar o currículo a partir de sua realidade específica, considerando suas peculiaridades locais inseridas em um contexto maior. Então, é preciso refletir sobre como preparar os docentes em sua formação permanente para um ensino que prepare os estudantes para pensar criticamente essa realidade planetária, que responda ao mercado e ao mundo do trabalho e profissional, mas com justiça, equidade de condições para todos, ética e solidariedade.

Entendemos que é indispensável uma reforma nas políticas de formação dos professores, entretanto, essa reforma precisa dar conta de todos esses apagamentos e negações não contemplados na BNC e na BNCC.

Voltando à cena política, em 2019, sob gestão do Presidente Bolsonaro, o sucateamento do ensino público continua, com ataques severos à educação pública, principalmente à autonomia das universidades públicas. No campo da educação especial, o governo extingue a SECADI e cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, através do Decreto Nº 9.465/2019. O antigo órgão tinha como objetivo “assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, com políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social” (BRASIL, 2008). Dessa forma, a extinção da SECADI se constitui como um retrocesso no campo dos direitos educacionais e das políticas públicas e mostra-se como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo.

No ano de 2020, o Governo Federal revisou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, antes reconhecida como um instrumento inovador pela Organização das Nações Unidas (ONU) e que vinha garantindo a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas comuns desde 2008 e promulgou o Decreto nº 10.502, em 30 de setembro de 2020, que versava sobre a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (PNEE). Movimentos sociais, entidades e pesquisadores se mobilizaram para impedir mais este retrocesso na inclusão de pessoas com deficiência em escolas comuns, através das alterações que a PNEEPEI sofreu, uma vez que a nova redação do documento estimulava a educação separatista das pessoas com deficiência indo na contramão da perspectiva social que aponta para a eliminação das barreiras e na promoção da acessibilidade, e não separação dos estudantes com e sem deficiência.

Este decreto ignorou conquistas de mais de trinta anos de luta em defesa do direito à educação das pessoas com deficiência na escola regular ameaçando a educação inclusiva, porque, dentre outras coisas, visava fomentar e aparelhar instituições fora do âmbito da escola regular, em que as pessoas com deficiência não teriam seu direito ao ensino regular garantido, o que acabava por enfraquecer as políticas educacionais de inclusão já conquistados com muita luta. Pelo histórico destas instituições, o seu caráter de funcionamento está mais direcionado para o campo da saúde do que para o campo da educação, numa visão capacitista do corpo. Felizmente, em 18 de dezembro de 2020, o Superior Tribunal Federal (STF) suspendeu este decreto após forte pressão das entidades e organizações ligadas ao movimento em defesa dos

direitos da pessoa com deficiência. Os Ministros da Suprema Corte entenderam que a medida é inconstitucional e exclui pessoas com deficiência do sistema regular de ensino.

De acordo com Mendes (2020, online)], “aceitar esta nova política significa ignorar trinta anos de luta na história da educação inclusiva”. Este decreto caminhava na contramão do ensino inclusivo ao flexibilizar o direito da pessoa com deficiência de frequentar a escola regular, uma vez que insiste em trazer à tona o espectro da escola especial segregacionista. Além disso, com esta flexibilização, o documento estimulava e influenciava as famílias a matricularem seus filhos nas escolas especiais, uma visão que levou anos para ser desconstruída. Estudos e pesquisas têm apontado que estas instituições não são um lugar propício para as pessoas com deficiência desenvolverem sua autonomia e capacidades, já que colocam os estudantes numa espécie de “apartheid”, excluídos do convívio social e são “incapazes de fornecer uma educação promotora de algum grau de autonomia. Ao contrário, poderiam enraizar e eternizar a dependência”.

Na contramão do sistema e como fruto de muita luta, em 13 de julho de 2020 foi sancionada a lei que inclui a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como uma modalidade de ensino independente, antes incluída como parte da educação especial. Embora sem um conceito bem definido, entende-se como educação bilíngue aquela que tem a língua brasileira de sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda. O público atendido são os educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com deficiências. De acordo com a Lei, a modalidade de ensino deverá ser iniciada na educação infantil e se estender ao longo da vida. Entre as medidas previstas, o projeto também prevê a oferta, aos estudantes surdos, de materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior. Além disso, os sistemas de ensino devem desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos.

Recentemente também, em 30 de novembro de 2021 foi publicada a Lei 14.254/2021, que institui o acompanhamento integral para estudantes com dislexia, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e outros transtornos de aprendizagem. Para fins de atendimento educacional especializado nas escolas regulares, esta lei equipara o TDAH ao atendimento recebido pelos estudantes com deficiência. A referida lei possui seis artigos, que visam a adequação do ensino às condições de que necessita o estudante com TDAH, como o acompanhamento integral do educando, o qual compreende a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem

como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde (art. 1º), a proteção pela escola da educação básica, pública ou privada, com apoio da família e dos serviços de saúde, visando o pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com auxílio das redes de proteção social (art. 2º), acompanhamento educacional especializado no âmbito escolar (art. 3º), atendimento profissional, conforme as necessidades específicas, assim como a necessidade de intervenção terapêutica (art. 4º) e ainda, o acesso à ampla informação aos professores da educação básica, formação continuada para capacitá-los para identificação precoce de sinais dos transtornos de que o referido projeto abrange.

Isto posto, considerando o que dizem os documentos legais, em vez de retrocessos, precisamos é de políticas públicas que promovam a diversidade, a inclusão e a valorização das potencialidades de cada estudante, independentemente de sua condição cognitiva, física, sensorial ou social. Os sistemas de ensino devem favorecer a promoção da aprendizagem, a valorização das diferenças e o pensamento crítico. Entretanto, com o modelo político neoliberal em curso, podemos notar a ausência de diálogo com os princípios democráticos e com um ensino que leve em conta a diversidade. Concordo com Voltolini (2019, p. 02) quando ele afirma que, em grande medida,

[...] a própria necessidade da criação de políticas de inclusão atesta a falta de uma cultura de inclusão. Fosse a educação ordinária inclusiva em si mesma, como, aliás, foi o espírito de seu início que data da democratização da escola abrindo suas portas para todas as crianças, não seria necessária a criação de políticas - extraordinárias - que não surgem senão de modo reparatório a essa tarefa ordinária que é realizada de modo insatisfatório. A grande aposta das políticas de inclusão é a de poder um dia deixarem de existir, após verem suas práticas transformadas numa cultura inclusiva (VOLTOLINI, 2019, p.02).

Como podemos perceber, no processo de construção histórica das políticas da educação especial e inclusiva no Brasil há avanços e retrocessos. Mesmo que os estudantes com deficiência consigam ocupar os espaços da escola regular, outras lutas mostram-se necessárias para garantir que eles, de fato, tenham as mesmas oportunidades educacionais e sociais que os demais estudantes.



Créditos da imagem: <https://casadaptada.com.br/>

# 4

## **ENSINAR-APRENDER NO ENSINO REMOTO: COMO OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FORAM AFETADOS**

Neste capítulo, a trajetória da pesquisa segue os fluxos que emergem das reflexões e percepções acerca da questão **“Como os estudantes com deficiência vivenciaram, na prática, o ensino remoto emergencial, considerando as suas singularidades?”** também emergida do problema central empreendido nesta pesquisa. Assim, trago nas próximas seções os desafios do ensino-aprendizagem para os estudantes com deficiência na voz dos próprios estudantes e de seus professores, tendo em vista as formas de opressão e exclusão presentes em nossa sociedade tecnológica, especialmente enquanto dispositivo pedagógico e de acessibilidade, qual seja: acontecimentos do retorno às aulas no modelo remoto; os afetamentos e percepções dos estudantes neste retorno; a percepção dos docentes sobre o processo de ensinar-aprender dos estudantes com deficiência; do retorno remoto para o presencial e os experienciamentos do ensino híbrido.

#### **4.1 “CADÊ O LINK, PROFESSORA?” O RETORNO DAS AULAS NO MODELO REMOTO**

Com a melhora no quadro sanitário e a ampliação do esquema vacinal contra a Covid-19, foi iniciado em 15 de março de 2021 o retorno às aulas no modelo remoto, na rede estadual da Bahia. Esta modalidade de ensino foi adotada nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo todo em função das restrições impostas pelo covid-19 que impossibilitou a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.

Como já mencionei, para este retorno, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia emitiu o Protocolo da Educação para o Ano Letivo 2020/2021 que dividiu as atividades letivas em três fases: remota, híbrida e presencial. Segundo o documento, os fundamentos para a retomada das aulas se apoiaram em quatro diretrizes:

**1. Garantia da matrícula:** A SEC promoverá a matrícula automática dos estudantes já vinculados à rede em 2020 na série seguinte à que estavam vinculados em 2020, em regime especial. E abrirá em abril de 2021, o período para matrículas de estudantes oriundos de outras redes de ensino. O regime especial implica em que, tendo continuado a sua trajetória escolar, o estudante cursará duas séries em um ano civil e só será retido em 2021, no ano de escolarização em que está matriculado, quando esta for a melhor alternativa para o seu processo de aprendizagem.

**2. Adoção do continuum curricular:** O ano letivo de 2021 associará o percurso curricular programado para dois anos letivos, 2020 e 2021, de forma gradativa. Neste formato, os planos de ensino são organizados a partir das aprendizagens essenciais não construídas ou não consolidadas em 2020, com transição gradual para o currículo de 2021, com avaliações contínuas e apoio pedagógico.

**3. Retorno em fases:** A rede estadual atenderá à carga horária de 1.500 horas, conciliando o tempo presencial na unidade escolar (Tempo Escola) e o tempo não presencial em domicílio (Tempo Casa) durante todo o ano letivo, incorporando também as “Atividades Curriculares Complementares”, que são apoiadas no currículo, porém organizadas em formatos mais flexíveis e próximos aos projetos, programas ou disciplinas eletivas. No início do ano letivo, o retorno será apenas remoto, seguindo o planejamento pedagógico e fazendo uso dos recursos digitais e não digitais. No caso do estudante que não tenha nenhum acesso à internet, serão entregues os materiais de apoio impressos, na escola, de forma pré-agendada.

**4. Criação do Comitê Gestor da Escola:** Composto pelo Colegiado Escolar, será responsável por acompanhar o cumprimento dos protocolos sanitários, mapear possíveis novos casos e monitorar a frequência dos estudantes. (BAHIA, Protocolo da Educação para o Ano Letivo 2020/2021, grifo meu).

Conectados à realidade do ensino remoto emergencial, nós professores, antes de potencializarmos nossas ações pedagógicas neste modelo de ensino, fomos convocados à ação por outros agenciamentos e suas interconexões, já que para Barad (2003), a realidade não é composta de coisas ou sujeitos, mas de fenômenos compreendidos como um emaranhado de espaços, tempos e coisas que estão constantemente se reconfigurando, enredando, relacionando e rearticulando em suas intra-ações e interconexões que ocorrem com outros fenômenos. Dessa forma, não existe realidade fixa, mas uma realidade em constante transformação

Esses agenciamentos se materializaram, por exemplo nos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, como o Protocolo de Educação para o Ensino 2020/2021, resoluções do MEC que dispõem sobre o ensino remoto, pelas convocatórias de reuniões da gestão escolar, pelas *lives* de orientações, pela ameaça de corte de salário, bem como pelos novos espaços e tempos pela prática pedagógica que assumem outras dimensões em suas virtualidades.

*[...] Olha gente, o NTE-1 está pressionando a direção da escola para chamar vocês, todos os professores para o início das aulas remotas. Primeiro vai ser remoto, vocês já receberam o Protocolo do Estado que enviamos no grupo do Whatsapp... primeiro vai ser remoto, depois na segunda fase vai ser híbrido, que vai ser a mistura das aulas na escola e a complementação em casa, e na terceira fase, segundo a Secretaria de Educação, vai ser presencial. Então o ano letivo 2021 vai começar em março... Nós não estamos preparados para isso, mas fiquem calmos, vamos dar o nosso melhor... Eu sei que nós não tivemos também formação suficiente para isso... vocês acompanharam as lives de formação do IAT, a gente sabe que muita coisa que foi visto lá não condiz com nossa realidade, mas vamos nos ajudando... Quem não tiver computador bom em casa pode vir aqui para a escola e a gente coloca cada professor que precisar em uma sala separada... vamos tentar começar assim, a gente vai olhando, observando as dificuldades e tentando arrumar. Nós vamos ter a jornada pedagógica online da SEC... muitos pontos serão esclarecidos nessa jornada e após a jornada da SEC, teremos a nossa jornada interna, de forma*



*online, que é para planejar esse ensino remoto em nossa escola [...] (INSTITUCIONAL 279, DIRETORA DA ESCOLA, em reunião com os professores. 2021).*

Dentre os encontros de orientação oferecidos pela SEC, destaco a *live* do dia 14 de janeiro de 2021 que teve como tema a "Visão geral sobre o ensino remoto emergencial". Nesta *live*, discutiu-se os conceitos e características deste modelo de ensino, apresentação do *G Suite for Education* com foco no Google Classroom como repositório da sala de aula virtual, apresentação da plataforma SAGA<sup>80</sup>, criação de grupos no Whatsapp das turmas, uso de aplicativos de videoconferência (Meet, Zoom, Teams, Youtube) para serem utilizados na articulação pedagógica e implementação do ensino remoto emergencial.

Após estas orientações (foram, ao todo, cinco *lives* com foco nas orientações do retorno das aulas) e antes de se iniciarem as aulas remotas, nós, professores da escola-território desta pesquisa, sentimos a necessidade de vivenciar alguns encontros remotos, numa espécie de ensaio com a gestão e coordenação escolar local que, por meio das orientações recebidas via *lives*, fizemos um rápido treinamento com as plataformas digitais que seriam utilizadas em nossa ação docente online. Obviamente, nestes ensaios não faltaram dificuldades, pois nestas *intra-ações* o agenciamento de cada ator social é único em sua subjetividade, como veremos nas próximas seções deste capítulo. Em nossos encontros de planejamento, aprendemos em conjunto, cada um ajudando outro, a abrir uma sala de aula virtual, compartilhar vídeos e outras mídias durante as aulas online, construção compartilhada de planos de ensino através da plataforma SAGA, passar a lista de frequência online (estratégias conhecidas e usadas por uns, porém nunca vivenciadas pela maioria dos docentes), além de aproveitar estes momentos para estudo do Protocolo do Ensino e o planejamento das oficinas das atividades curriculares complementares. E nesta dinâmica, fomos percebendo o tamanho do desafio que estava por vir, para colocar em curso o ensino remoto.

Assim, no início de 2021, enquanto o resto do mundo já voltava a dar sinais de normalidade por causa da vacinação em massa, com escolas funcionando presencialmente, casas de shows testando eventos presenciais etc., aqui no Brasil, especialmente na Bahia, ainda estávamos lidando com as necessidades operacionais do ensino remoto. E apesar de não termos, nem de longe, conseguido resolver essa situação, já que nem todos os estudantes conseguiram participar, efetivamente, desta prática de ensino devido a problemas de ordem, principalmente,

---

<sup>79</sup> Por questões éticas da pesquisa, para me referir à gestão educacional, utilizo o termo "INSTITUCIONAL 1" para narrativas de membros da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, e "INSTITUCIONAL 2" para narrativas da gestão da escola-território desta pesquisa.

<sup>80</sup> O SAGA é o Sistema de Apoio à Gestão da Aprendizagem, desenvolvido pela SEC/BA para auxiliar as escolas no planejamento, acompanhamento pedagógico e avaliação.

socioeconômica e de acesso às plataformas digitais por falta de políticas públicas efetivas, novos atores sociais não-humanos foram sendo incorporados ao ensino-aprendizagem, impondo uma nova realidade e a necessidades de novos letramentos que ainda estão sendo gestados neste processo, mesmo depois do retorno do ensino presencial. As tecnologias digitais e materiais didáticos digitais, por exemplo, já fazem parte dessa "nova escola" enquanto agentes não-humanos, seja pela necessidade, ou porque mostraram suas potencialidades no ensino remoto (ainda que somente para uma pequena parcela da população, já que a maioria dos estudantes não reúnem as condições necessárias para o acesso a esse ensino digital).

Na fase do ensino remoto, conforme o Protocolo, a orientação era que as aulas deveriam acontecer para os estudantes da Educação Especial e Inclusiva utilizando as tecnologias assistivas, as plataformas digitais (WhatsApp, Google Classroom, Google Meet etc.) ou outras tecnologias que os estudantes conhecessem e tivesse acesso, para a adequação dos conteúdos, como softwares e aplicativos (Vlibras, Tlibras digital 9, Hand Talk, Sintetizador de Voz, DOSVOX, Boardmaker, Acionadores, Leitores de tela, entre outros). Além disso, segundo o Protocolo, os professores deveriam orientar os estudantes a respeito das instruções sobre como realizar as atividades, através de e-mail, áudios, chamadas de vídeo (vídeos com legendas), esclarecendo e tirando dúvidas.

Entretanto, tudo isso esbarrou em detalhes importantes que não foram considerados pelo sistema de ensino: os estudantes não possuíam essas tecnologias (exceto o Whatsapp, para alguns) e não sabiam como manusear os softwares e aplicativos de tecnologias assistivas. E dado o acontecimento do atendimento educacional especializado à distância, via Whatsapp, as orientações sobre o funcionamento destas tecnologias ficaram ainda mais difíceis.

No que se refere às atribuições dos professores do atendimento educacional especializado, o Protocolo diz:

Os professores do AEE deverão estimular a participação do grupo de estudantes, respeitando as diferenças e estabelecendo uma relação de confiança. A intervenção dos especialistas deve ter um caráter provocador, no sentido de instigar a participação dos estudantes, e que auxilie nas dúvidas e no processo de aprendizagem. Os professores especialistas atenderão dentro da sua carga horária e deverão ter sempre o registro de suas intervenções. (BAHIA, Protocolo da Educação para o Ano Letivo 2020/2021)

Além destas atribuições, o Protocolo ainda coloca como tarefa dos professores do AEE “Diretrizes para questões de ordem psicossocial”, incluindo funções complexas que envolvem a área da saúde e também de infraestrutura, dentre elas:

- Garantir acessibilidade aos recursos analógicos e digitais e internet, ou impressão de materiais;
- Reduzir o impacto da hospitalização ao trazer o contato com a vida cotidiana;
- Adaptar o Caderno de Apoio à Aprendizagem para atender à singularidade dos estudantes;
- Fazer a conexão entre educação e saúde;
- Promover condições adequadas de desenvolvimento intelectual e cognitivo para que os estudantes deem continuidade aos estudos;
- Potencializar estratégias educativas diversificadas que atendam às necessidades de aprendizagem de cada sujeito;
- Contribuir para a recuperação do estudante-paciente ao possibilitar a concentração em outro foco que é o das atividades educacionais [...] (BAHIA, Protocolo da Educação para o Ano Letivo 2020/2021)

De que modo nós, professores, imersos nas inúmeras demandas do ensino remoto, poderíamos também dar conta dessas questões que envolvem competências do Estado e que deveriam ser resolvidas por políticas educacionais e políticas públicas? Vale salientar que a rede estadual de ensino possui um grande número de unidades escolares (ao todos 1.047 unidades escolares<sup>81</sup>) com estudantes com deficiência matriculados em 2021. Nesse sentido, considerando este grande contingente, a SEC ignorou a modalidade da educação especial e inclusiva no retorno letivo remoto ao delegar também a cada unidade escolar: a) a responsabilidade de organizar seu plano de trabalho de acordo as necessidades da realidade pandêmica; b) ao colocar como competência dos professores e da escola “garantir acessibilidade aos recursos analógicos, digitais e internet para os estudantes”; c) “fomentar a acessibilidade atitudinal, física e assistiva na realização das atividades”, em um contexto de crise em que a escola estava sem recurso financeiros e que essas competências demandavam planejamento a médio e longo prazo e, principalmente, políticas educacionais do governo.

Apesar dos esforços de toda a comunidade escolar local, especialmente dos professores, que "foram muito além dos seus deveres profissionais e agiram com grande compromisso e responsabilidade" (NÓVOA, 2020, p. 9) para fazer acontecer esse modelo de ensino emergente, nessa primeira fase do retorno (remoto) a frequência dos estudantes nas aulas online não chegou nem a 50% do total de estudantes matriculados no colégio estadual que é território desta pesquisa. No que se refere aos estudantes com deficiência, o índice de frequência também reduziu drasticamente, de 35 estudantes matriculados, apenas oito estudantes conseguiram acompanhar as atividades remotas de alguma forma, pelo Google Meet, pelo Whatsapp ou pelos Cadernos de Apoio impresso.

---

<sup>81</sup> Conforme dados da página da Secretaria de Educação do Estado da Bahia: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/>

A partir deste cenário, é possível supor que um número exponencial de estudantes, considerando o quadro geral da educação básica pública, ficou de fora da escola, impossibilitados, de fato, de participarem do que propôs o ensino emergencial. Enquanto poucos estudantes tiveram acesso aos artefatos que garantiam algum conforto para experienciar essa alternativa de ensino, a maioria ficou apenas com as incertezas, pois em muitos lares faltou até mesmo o alimento, que antes era suprido pela merenda escolar. O que dizer, então da falta de um espaço adequado em casa para estudar, da falta de equipamentos e da falta de internet (em algumas famílias, dois ou mais estudantes chegaram a dividir o único celular que tinham em casa para que pudessem ter acesso às aulas remotas), da baixa escolaridade (ou analfabetismo) dos responsáveis pelos estudantes, que não conseguiam acompanhar as atividades escolares dos filhos, entre outras tantas questões que atravessaram e configuraram a exclusão neste processo educacional, como podemos perceber no relato da Mãe da estudante Sol.

*[...] Ô Nelma, vou te falar a verdade... eu não sei o que vou fazer com Sol... ela não sabe mexer direito no celular não, viu? Fica aqui “quebrado” a cabeça para fazer as coisas que você manda. E eu também não sei não... eu estou aqui sem saber o que fazer...ela está muito preocupada, nós não tem internet boa... cai toda hora...isso o dia que tem...Acho que é melhor ela desistir esse ano e esperar voltar a escola como era antes. Quem vai pegar essas coisas para ela ler aqui em casa [a colaboradora se refere ao material didático adaptado para o braile], se não tem carro de linha [o ônibus escolar do distrito], se está tudo fechado em Guanambi? Nós não tem carro para ir buscar... e eu nem sei ler direito para ajudar ela...quanto mais ler braile... Como é que ela vai poder estudar assim? Cega do jeito que é... sem ninguém para ajudar ela aqui em casa [pensativa] (MÃE da estudante Sol. 2021).*

Sol é uma estudante com deficiência visual (cegueira total) de natureza congênita, tem 19 anos e está cursando o 3º ano do Ensino Médio. No ensino remoto a estudante cursou o 1º e 2º ano contínuo no ano letivo 2020/2021. Assim como Pedro, estudante surdo, Sol também sempre morou na zona rural do município de Guanambi. Seus pais também não tiveram acesso ao processo de escolarização. A mãe de Sol relatou que como não havia escola próximo à sua casa, a aluna só começou a frequentar a escola aos dez anos de idade, em Guanambi, quando o transporte escolar começou a passar na região onde ela mora. Sol foi matriculada em uma escola do município que tinha AEE para cegos. A mãe relatou também que Sol conseguiu se alfabetizar rapidamente, logo que aprendeu o sistema braile. É uma aluna que sempre está em busca de novas aprendizagens.

*[...] O que eu mais gostaria na escola era de participar as aulas na quadra, das atividades de educação física... Mas como fazer isso? Eu não tenho outro colega cego [...] Eu ouvi na televisão sobre as paraolimpíadas [pensativa]. Tem muitos esportes que o cego pode praticar,*

*pode até jogar bola, correr, nadar ... Mas na escola não tem jeito de fazer nada... Quando era a escola presencial eu só sentava lá na quadra, minha colega me levava, eu ficava lá escutando os meninos jogarem. Eu não me importo que me chamem de cega... eu já nasci desse jeito, sabe? Eu não sei como é não ser cega [risos], mas eu queria fazer mais coisas do que só estudar. E agora nem isso direito eu estou fazendo nesse ensino remoto... Você sabe como está difícil com esse celular velho [...] (SOL, estudante com deficiência visual. 2021)*

A expressão ‘deficiência visual’ refere-se ao espectro que vai da cegueira até a baixa visão. O cego percebe o mundo por meio da linguagem verbal e dos sentidos (tato, olfato, paladar, audição) (MASINI, 2013). Entretanto, é importante enfatizar que para o cego, isso não é uma compensação biológica: é “ver” o mundo a partir de outros referenciais, especialmente, os não visuais. O impacto da deficiência visual (congenita ou adquirida) sobre o desenvolvimento individual e psicológico da pessoa cega varia muito entre os indivíduos. Depende da idade em que ocorre, do grau da deficiência, da dinâmica geral da família, das intervenções e estimulação precoce, da personalidade da pessoa etc. Por isso, na escola, o processo de ensinar-aprender para ter significado é necessário que o sistema de ensino ofereça condições para que o estudante cego participe ativamente das atividades, criando possibilidades e oferecendo oportunidades para ele se desenvolva e amplie suas capacidades de produzir conhecimento e participar mais ativamente dos eventos sociais. É o que Sol espera da escola, apesar de todas as dificuldades encontradas. Mas nem sempre é o que acontece.

*[...] Eu já falei aqui em outras reuniões, que eu não sei como estes estudantes com deficiência vão conseguir estudar nesse ensino remoto. Eu estou fazendo meu papel... eu coloco os conteúdos lá no Classroom, até o link da aula eu joga lá. Coloco também nos grupos de Whatsapp. E o resto é com os estudantes e suas famílias. Eu não posso sair ir de Whatsapp em Whatsapp avisando esses estudantes que têm material disponível e que tem aula online. Nós, professores, não damos conta dessa busca ativa, de ir atrás dos estudantes, de preparar aulas, de aprender, ao mesmo tempo, o funcionamento do ensino remoto e tudo o mais que nos sobrecarrega. Até o momento, tem estudante que nunca deu retorno de nenhuma atividade da aula e muitos deles não têm frequência nenhuma [...] (EMANUEL, Professor de Inglês. 2021).*

Infelizmente, esta fala do professor Emanuel foi recorrente entre outros docentes da escola em que atuo. Muitos professores se queixavam, com razão, da grande demanda do ensino remoto e ainda de ter que dar conta da busca ativa dos estudantes que não estavam frequentando as aulas. A busca ativa, inicialmente foi feita pela escola, pela demanda de matrículas, mas depois que o ensino remoto entrou em curso foi deixada à própria sorte. Não houve uma preocupação institucional específica, por parte da SEC, de acompanhar o desenvolvimento das aulas remotas para os estudantes com deficiência. Por isso, foi preciso que nós, professores do atendimento educacional especializado, fizéssemos essa busca ativa para que os estudantes

retomassem aos estudos, já que o contato mais próximo destes estudantes acontecia conosco e com os intérpretes.

Nesse processo, percebemos que apenas os estudantes que continuaram tendo contato com os professores, de alguma forma, ou que possuíam os artefatos digitais e autonomia para acessar as plataformas digitais, enviar mensagem ou ligar para os seus professores e/ou para a gestão da escola em busca das respostas para ensino remoto é que conseguiram, de fato, seguir com as aulas online. Os demais, que não tinham estas condições, dentre eles os estudantes com deficiência, em grande medida, foram deixados para trás.

A tecnologia, tomada em seu sentido mais amplo, é também mercadoria e, como tal, opera pela lógica segundo a qual a disponibilidade de determinado bem é universalizável, porém não universal. Ela está lá, mas apenas diferencialmente: parece libertar a quem deve libertar e oprimir a quem deve oprimir, reproduzindo em termos materiais, simbólicos e cognitivos dinâmicas bastante conhecidas (e consolidadas) de dominação e submissão” (JUNIOR; MARTINS, 2020, p. 275).

Nesse sentido, é preciso pensar a lógica da tecnologia da inclusão que na perspectiva do Estado basta oferecer as plataformas e materiais digitais. Essa tecnologia seria todo o conjunto de políticas educacionais pensadas para a inclusão e sua efetiva materialização em ações e recursos humanos e não-humanos disponibilizados aos estudantes. Entretanto, em grande medida o que percebemos é que o sistema de ensino se ocupou apenas em mobilizar os artefatos (as plataformas digitais, os materiais didáticos digitais, os protocolos do ensino) mas, na prática não providenciou uma tecnologia da inclusão efetivamente eficiente. A maioria dos estudantes não teve acesso aos equipamentos necessários para acessar essas plataformas, de modo que o processo de ensino-aprendizagem não foi garantido, como materiais didáticos com acessibilidade, de acordo com cada necessidade específica (Cadernos de Apoio impresso em braille ou em formato de audiobook, aulas online com audiodescritores para os estudantes cegos, Cadernos de Apoio com ilustrações, esquemas-sínteses e mapas mentais e sugestões de vídeos dos conteúdos curriculares com a janela do intérprete, só para citar alguns); disponibilização dos artefatos digitais para os estudantes que não dispõem de internet e os equipamentos em casa; contratação de letores, acompanhantes e intérpretes para o atendimento no domicílio dos estudantes para acompanhamento das tarefas escolares durante as aulas remotas; formação docente específica para a inclusão e acolhimento do estudante com deficiência na sala de aula etc.

Levando em conta esta realidade, no decorrer do ensino remoto foi necessário que nós, professoras da sala de recursos multifuncionais, realizássemos um trabalho colaborativo juntamente com os professores da sala regular para saber quais conteúdos estavam sendo

trabalhados em aula, quais eram as atividades propostas, quais os materiais didáticos utilizados etc., seguir o cronograma de cada disciplina e repassar para estes estudantes o que estava ocorrendo nas aulas remotas, para que eles não ficassem ainda mais excluídos, uma vez que o sistema educacional e, inicialmente, alguns professores não levaram em conta as necessidades destes educandos.

No contexto pesquisado, as aulas remotas aconteceram pela plataforma digital Google Meet, porque foi o meio de mais fácil manuseio e que possui uma arquitetura de informação de fácil compreensão. A SEC, por meio de um convênio com a empresa Google disponibilizou para toda a rede estadual de educação o pacote *G Suite for Education*<sup>82</sup>. Mesmo sabendo da ameaça do capitalismo de vigilância, em que “o avanço das ferramentas Google na educação não só inclui as relações educacionais em um novo campo de acumulação assente na vigilância, mas impõe um modelo de atuação de poder baseado na vigilância nas relações entre professor e estudante e nas relações entre professores e escola (empregador)” (PARRA et al, 2018, p. 92), tivemos que aderir a esta plataforma digital, pois o sistema de ensino estadual não apresentou outra alternativa em seu plano emergencial para dar continuidade ao ensino naquele momento. Para facilitar a intra-ação e a comunicação entre estudantes, professores e materiais didáticos no decorrer das aulas, bem como para fazer circular notícias e informações de forma mais rápida, a gestão da escola criou grupos no aplicativo Whatsapp<sup>83</sup> equivalentes a cada turma/série matriculada, por meio dos quais pudemos articular de forma mais abrangente as demandas das aulas remotas, como divulgar links das aulas e reuniões, compartilhar textos, vídeos, áudios, atividades e demais materiais trabalhados nas aulas.

---

<sup>82</sup> O *G Suite for Education* disponibilizou aos docentes um pacote de ferramentas digitais que incluía apps de mensagens e colaboração como o Gmail, formulários, agendas, sala de aula, reuniões virtuais, planilhas, documentos, apresentações, drive, podcast etc., para instituições de ensino fundamental, médio e superior.

<sup>83</sup> Informações atualizadas do site do WhatsApp (2021), destacam que “mais de dois bilhões de pessoas, em mais de 180 países, usam o WhatsApp para manter o contato com amigos e familiares, a qualquer hora ou lugar”. Enquanto ferramenta de comunicação, o aplicativo, que pode ser baixado gratuitamente, possui diversos recursos que propiciam aos usuários enviar mensagens de texto, fotos, áudios, vídeos, efetuar ligações de voz e chamadas de vídeos.

**Figura 25:** Aula remota - Print da tela do Google Meet



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora, 2021

No percurso do ensino remoto, cada corpo carregava uma história que não era “nem linear e nem fechada” (POZZANA, 2013, p. 334). Cada ator social humano que participou da cena de aula mostrada na figura 25 (a professora pesquisadora, a intérprete de Libras e os estudantes) carregavam em suas subjetividades afetamentos, incertezas, desafios para ensinar e aprender, dramas familiares (como a dor pela perda de entes queridos) mas também a esperança de que o distanciamento social físico assim como a pandemia eram eventos passageiros. Nesta cena, os atores não-humanos também assumiram uma potência que nos obrigou a correr contra o tempo para reimaginar a “escola fora da escola”, a partir de seu agenciamento, em um processo de autoformação que abarcou (multi)letramentos, mesmo sem nos darmos conta disso. A necessidade do momento foi naturalizando o que era inusitado, e o que outrora nos parecia estranho, foi se adaptando ao novo cotidiano. Nessa busca, todos os atores sociais envolvidos na rede do ensino remoto provocaram ações e afetaram este coletivo, ao passo que também foram afetados por questões outras ao longo do caminho.

O acontecimento da aula remota só foi possível para estes atores sociais humanos porque houve o agenciamento de um emaranhado de atores não-humanos tecnológicos que fizeram com que a sala de aula transcendesse as barreiras físicas da escola presencial. Entretanto, o agenciamento dos dispositivos tecnológicos enquanto não-humanos também aconteceu quando eles funcionaram como barreiras para o não acontecimento das aulas remota no contexto daqueles estudantes que não tinham as tecnologias digitais necessárias para tal. Logo, o não-humano não deve ser percebido como fixo, estável, passivo, inerte e imutável, mas como algo



que tem agenciamento e participação ativa no mundo e desempenha papéis importantes na relação com os humanos.

Obviamente, os problemas e as fraturas deste momento de profundas mudanças, são fundamentais para reflexão na busca de soluções para as dificuldades apresentadas pelo sistema de ensino, especialmente no tocante às tecnologias digitais na escola, que precisam ser repensadas para além de meras ferramentas de ensino, esvaziadas de possibilidades pedagógicas significativas, e não se limitando também a ferramentas que atendam a concepções e modelos mercadológicos massificadores e reprodutores de uma educação excludente, seja online ou presencial.

Não podemos dar prioridade ao ensino de conteúdos na lógica da educação bancária Freire, (1989), sem considerar o contexto dos estudantes. É nessa “leitura do mundo” que percebemos um Brasil desigual, ocupado por um governo que vem colocando em ação uma política de sucateamento das instituições de ensino públicas. Na leitura deste momento singular da educação, experimentamos uma angústia que recaiu principalmente sobre a impossibilidade de que todas as pessoas tivessem condições de usufruir de práticas formativas ciberculturais na pandemia (e para além dela), principalmente os grupos sociais minorizados.

Essas são apenas algumas das questões evidenciadas nesse coletivo de agenciamentos permeado de controvérsias. Se por um lado, a SEC e a gestão escolar orientavam os professores no processo de operacionalização e implementação do ensino remoto emergencial por meio de curadoria de artefatos tecnológicos, *lives* de orientações de estruturação e protocolos de retorno, ainda que insuficientes, por outro lado, para os estudantes com deficiência, na prática do ensino remoto evidenciou-se um apagamento das políticas inclusivas em todo o processo que afetou diretamente estes estudantes, considerando o nosso contexto local em termos geográfico, social e econômico, expondo as fraturas da desigualdade sob diversas nuances, que no contexto em que vivenciamos atualmente, ao contrário do coronavírus invisível, é clara e latente.

*[...]Às vezes, eu nem consigo comunicação com os estudantes... Esses problemas da falta de acesso, infelizmente, isso acontece para maioria dos estudantes... Tem casa que tem só um celular para dois ou três estudantes utilizarem na aula e, no pior dos casos, tem famílias que não têm nenhum aparelho celular. Então, o nosso problema vai muito além disso., porque o nosso público da escola é diferenciado, em sua grande maioria de baixa renda e da zona rural, e ainda tem muitos estudantes com deficiência...Nós sabemos que isso realmente é uma dificuldade inerente à escola pública. Outro grande problema, tirando esse da falta tecnologia e do acesso à rede é a questão do foco enquanto essas tecnologias serem direcionadas para a finalidade do ensino escolar... Isso para o estudante está sendo difícil, pois ele só usava o celular para jogar, acessar o Whatsapp, o Instagram, isso quando tinha algum acesso à internet. Se não tivesse, também não tinha problema porque não era uma obrigação. E agora é a sua escola na palma da mão e com isso muitos estudantes estão sofrendo a pressão, a necessidade e a responsabilidade. Por outro lado, também tem outros estudantes que ainda não*

*compreenderam o tamanho da responsabilidade e do quanto que eles precisam de autonomia para gerenciar isso tudo, saber lidar com tudo isso em casa [...] (CLARICE, Professora de Português. 2021)*

\*\*\*

*[...] As dificuldades com nossos estudantes da sala multifuncional estão relacionadas desde da entrega das atividades até a devolutiva das mesmas. Muitos não têm celular, aí ficam mandando mensagem do Whatsapp do pai, da mãe, da tia... **“Cadê o link, professora? Aqui não chegou nada, a internet cai toda hora [...]”** e quando têm internet, é a internet da operadora do celular, não tem internet de um provedor local... São tudo de baixa renda, os pais têm que trabalhar e não conseguem dar assistência adequada nas tarefas escolares... Se muitos não conseguem dar nem na alimentação adequada aos filhos, muito menos internet... Não possuem um lugar apropriado para estudo em casa, é tudo misturado, não tem uma rotina de estudo, sabe? E além disso, muitos pais não são alfabetizados e têm dificuldade em acompanhar seus filhos. Por isso, em relação aos estudantes com deficiência, o ensino remoto deixa muito a desejar, porque o processo de aprendizagem deles é bem diferenciado... ora aprendem e ora esquecem com muita facilidade o que aprendeu, e com o ensino a distância piorou foi tudo... Eu percebi um descaso gritante em relação aos estudantes com deficiência... Eles não eram e ainda não são prioridade para as políticas educacionais... Não teve material didático para atender as necessidades deles e nem orientação específica para o nosso trabalho de AEE. Esses estudantes não estão acostumados, por exemplo, a assistir videoaulas longas, os pais não têm preparo para fazer o acompanhamento desses meninos em casa [...] (BETE, Professora do AEE que atende estudantes com TDAH e estudantes com Deficiência Intelectual. 2021).*

\*\*\*

*[...] A nossa realidade de educação pública aqui na Bahia e, principalmente, no interior do Estado é muito desigual em relação a Salvador. Muitos de nós, professores, ainda não temos conhecimento suficiente para atender as demandas do trabalho com as tecnologias digitais de maneira mais proveitosa. O ensino remoto deixa a aprendizagem ainda mais precária. Estamos muito vulneráveis com tudo isso. Para mim, no início, foi um pouco complicado esse modelo de ensino, devido eu não ter um bom conhecimento das tecnologias digitais e nem bons equipamentos. Eu mesmo tive que comprar um notebook bom para mim, uns acessórios para dar as aulas, como por exemplo, tripé para segurar a câmera, na hora da transmissão da aula, ring light... Tive que mudar o plano da minha internet para um com mais velocidade, fui dando meus jeitinhos, tudo do meu bolso. Sem falar das aprendizagens forçadas que o ensino remoto nos obrigou a correr atrás e também de vivenciar esse processo de ensino-aprendizagem na prática. Porém, depois do susto inicial, confesso que já me sinto mais confortável na sala de aula digital. Eu tive que aprender muita coisa, algumas técnicas de funcionamento, uma vez que cada modalidade de ensino tem as suas particularidades, principalmente o ensino remoto que foi uma coisa que nunca tínhamos vivido antes. (EMANUEL, professor de inglês. 2021)*

Pelas narrativas dos docentes, reitero que o ensino remoto não foi vivenciado da mesma forma, nem por todos os professores, nem por todos os estudantes, principalmente para os quais o uso de algumas tecnologias digitais se configurava como uma prática distante e ainda de difícil adaptação. Entretanto, por outro lado, para quem conseguiu se engajar nesta empreitada, a própria experiência de formação docente foi alterada, já que estamos passando por um momento de autoformação, em que não tínhamos tempo suficiente para buscar as aprendizagens necessárias em cursos de formação para realizar o ensino remoto. Fomos aprendendo na prática,

no acontecimento das aulas, no decorrer do planejamento das aprendizagens online. Os professores, mesmo sem o conhecimento da teoria da pedagogia dos multiletramentos, foram colocando em ação novas práticas de letramentos e novos saberes em seu processo de autoformação e no próprio ensino remoto que não tiveram tempo de serem legitimados pela academia. Esses outros saberes, entre eles o saber da prática, (o saber do colega que ensina um jeito diferente de compartilhar um material, o saber dos estudantes que ajudam os professores no funcionamento das mídias digitais etc.), permearam as cenas da sala de aula e a prática docente diariamente. E muitas vezes, por não terem o reconhecimento da academia, esses saberes são negligenciados pela escola, as vozes dos discentes e docente são silenciadas, quando precisariam serem ouvidas.

Por isso, nessa proposta de ensino emergencial, tudo foi muito desafiador, desde a luta pela sobrevivência contra o coronavírus, assim como conviver com as incertezas dos novos modos de ensinar e aprender, uma novidade que precisou ser aprendida e concretizada às pressas, apesar dos desafios.

#### **4.2 DE OLHO NAS TRILHAS: AFETAMENTOS E PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DURANTE O ENSINO REMOTO**

Na dinâmica do ano letivo contínuo 2020/202 os professores do ensino regular planejaram as aulas e disponibilizaram os materiais didáticos de seus componentes curriculares, dentre eles, as trilhas pedagógicas dos Cadernos de Apoio à Aprendizagem no Google Classroom e nos grupos de Whatsapp para os estudantes. Essas atividades eram complementadas com as aulas remotas online, através da plataforma Google Meet, embora nem todos os estudantes tivessem acesso a estas plataformas, e neste grupo de estudantes sem acesso se insere parte dos estudantes com deficiência. Para estes, os Cadernos de Apoio foram utilizados de modo integral.

O ensino remoto não foi apenas um modelo de ensino mediado pelas tecnologias digitais, porque houve estudantes que não fizeram parte do grupo que teve acesso a essas tecnologias. Por isso, é preciso entender como esse ensino aconteceu, e nesse contexto, outras questões mais amplas precisam ser compreendidas, especialmente, para os estudantes com deficiência ou outros transtornos de aprendizagem, em termos de políticas públicas, por exemplo: como um estudante surdo faz para acompanhar o que diz a professora na aula online, quando não há tradução para a Língua Brasileira de Sinais (Libras)? E como um estudante com cego faz para realizar uma tarefa que não está em braille ou assistir a um vídeo que não tem

audiodescrição ou não dispõe de um acompanhante vidente para fazer a descrição das cenas? No caso dos estudantes com transtorno do espectro autista ou transtorno e déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), é adequado a estes estudantes participarem de aulas online que chegaram a ultrapassar três horas de duração, quando sabemos que estes estudantes não reagem bem a atividades repetitivas, ambientes virtuais ou com uma tela cheia de informações?

Nesse sentido, a inclusão dos estudantes com deficiência, que já não ocorria satisfatoriamente no ensino presencial, parece ter habitado um universo à parte durante o ensino remoto. No território pesquisado, os estudantes cegos, por exemplo, enfrentaram muitas dificuldades quanto ao acesso às aulas online, pois, além da falta de equipamentos, não se sentiam à vontade nas aulas só escutando as falas dos professores, sem que houvesse a audiodescrição do processo da aula, já que os recursos utilizados pelos professores, como slides, vídeos ou conversas do chat, eram inacessíveis para estes estudantes. Além disso, boa parte das famílias não têm condições de letramentos que possibilitassem o acompanhamento pedagógico e realizar a audiodescrição das aulas para estes estudantes. E somente inserir no celular um aplicativo de leitor de tela não é suficiente para o acompanhamento efetivo das aulas, pois este recurso ainda tem funcionalidades muito limitadas nas versões gratuitas. Soma-se a isso também a necessidade de manuseio dos materiais pedagógicos, impressos e digitais (Cadernos de Apoio à Aprendizagem, livro didático, tarefas escolares etc.) que também não ofereceram condições satisfatórias de acessibilidade comunicativa para estes estudantes.

Em um dos atendimentos remotos via Whatsapp realizados com a estudante Sol, quando do retorno das aulas no formato remoto, a aluna relata suas dificuldades, enquanto estudante com deficiência visual, para se incluir nesse contexto:

*[...] Não sei pra quê essas aulas no Google Meet...nem aula remota eu assisto. Se ligar a aula, a internet acaba. E eu também não entendo nada que os professores falam, é um monte de gente conversando e atrapalha a explicação. Eu só identifico a voz do professor, isso quando não tem muito barulho. Você sabe que eu moro longe de Guanambi, e aqui na fazenda não tenho ninguém para me acompanhar nas atividades e para usar os livros da aula e também eu não tenho acesso a internet todos os dias. E eu também não tenho máquina braille nem notebook aqui em casa para fazer minhas atividades, então, tenho que fazer tudo pelo celular. E agora piorou porque a minha internet está caindo todos os dias ... por isso que eu demoro de te responder... aí eu tenho que ir até o sítio do vizinho para usar o wi-fi. Eu estou com dificuldades com o celular, meu celular é velho, se tiver uma atividade muito grande, você vai mandando de pouco a pouco, não dá para fazer no mesmo dia, porque, meu celular descarrega muito rápido. (SOL, estudante com deficiência visual. 2021)*

As percepções e angústias de Sol revelam o quanto ela está se sentindo excluída do processo do ensino remoto emergencial. Pelas orientações que nós, docentes, tivemos durante o planejamento deste modelo de ensino, parece que o foco do Estado em colocar em curso o

ensino como única ou principal estratégia de manutenção do vínculo entre professores e estudantes parece ter sido apenas para retomar um programa curricular que já estava em curso antes da pandemia, só que no modo online, sem levar em conta a diversidade de desafios já existiam desde o ensino presencial e outros que se apresentaram no ensino remoto. Para a jornalista e ativista dos direitos das pessoas com deficiência Mariana Rosa (2020, online):

[...] essa educação que segue adiante a qualquer custo, de maneira inflexível, uniforme, padronizada; que faz do conteúdo o foco de uma ação alienada às realidades; que sobrecarrega professores; que assume por ideal de estudante o ideal de sujeito produtivo; essa é a educação de sempre, agora no modo virtual. Ali estão, de novo, as distâncias”. Nesta oferta da escola para o momento ficam segregados todos aqueles e aquelas que não souberem ou não tiverem condições de responder a contento à proposta. É razoável? Quem são essas crianças e jovens que ficam para depois? Entre tantas – das periferias, das comunidades rurais, ribeirinhas, daquelas que vivem em ambientes de violência doméstica, das migrantes ou refugiadas -, estão também as crianças com deficiência.

Nesta perspectiva de ensino, em que a voz que sobressai é a do sistema opressor evidenciamos a necessidade de trazer à cena também os atores sociais não-humanos, como o currículo, a prática pedagógica, as aulas, os materiais didáticos, por exemplo, tentando desconstruir o agenciamento do “pronto para o consumo” e deslocando estes atores da posição de reprodutores da cultura dominante e de mantenedores do *status quo* dos grupos hegemônicos, detentores do capital cultural e financeiro, que ditam as regras de funcionamento de um sistema social que ainda carrega fortemente as marcas colonialistas que tentam tornar invisíveis uma grande parcela da população.

É preciso refletir também sobre essas distâncias apontadas por Rosa (2020) que separam as diferentes realidades do ensino remoto adotado pelas escolas durante a pandemia. Entre os estudantes mais alijados do processo educativo estão aqueles com deficiência que, mais uma vez, viram negados seus direitos à educação. Neste sentido, trazer as vozes destes estudantes foi uma maneira de registrar os modos como tentaram ‘furar os bloqueios’ impostos pelo sistema opressor para ter acesso ao ensino remoto.

Nesse sentido, junto com os meus alunos tentávamos descobrir uma forma de tornar os materiais didáticos e estratégias das aulas remotas acessíveis para eles, especialmente os Cadernos de Apoio à Aprendizagem. Refletia com eles também suas dificuldades, suas angústias e no percurso da pesquisa também fui aprendendo a enxergar de modo mais inclusivo a prática pedagógica. Em cada atividade do AEE com a qual me deparava, eu parava, fechava meus olhos e me perguntava: “e se fosse comigo?”, “e se eu não enxergasse, como eu poderia acessar esta mensagem, este texto, esta imagem pelo celular?” E se eu não conseguisse ler, ou

ouvir, o que poderia fazer?” Obviamente, não é minha pretensão ocupar o lugar de fala de um estudante cego, ou surdo, por exemplo, já que não tenho o experienciamento pessoal destas condições para tal, mas ocupo o lugar de fala de uma professora sensível à causa inclusiva que, munida da empatia e do desejo de uma escola mais justa e com equidade, procurei refletir sobre como tornar o processo de ensino remoto menos distante e menos excludente para os estudantes com deficiência.

E as dúvidas dos experienciamentos, quando transformadas em problema, segundo Pozzana (2013, p. 335), “é criação e produção de pensamento [logo] é mergulho na experiência porque é com o corpo que uma questão se faz. É no corpo pensante e vibrante que uma perturbação engendra a corporificação e a afetabilidade”. Prestar atenção às experiências fez expandir a atenção aos fluxos que iam se desenhando a partir do objeto pesquisado e do cuidado com o outro. Assim, o caminhar desta pesquisa se produziu também a partir dos “nossos efeitos sobre o campo” e nos “efeitos do campo em nossa presença-intervenção” (POZZANA, 2013). Este movimento possibilitou apreender os sentidos para além do que estava contido no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência (SEGÓVIA; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2020).

Por isso, esta pesquisa também se ocupou de cartografar como estes estudantes “têm sido vítimas de outra forma de dominação, além do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado: o capacitismo”, pela forma como o sistema em geral tenta marginalizá-los, fazendo com que estas pessoas vivam uma “quarentena permanente” (SANTOS, 2020, p 20), não reconhecendo as suas necessidades específicas, negando e/ou dificultando o acesso aos seus direitos.

Nessa perspectiva, Boaventura Santos (2009) reitera a importância de sairmos de um estado de convencimento e naturalização das diferenças e das desigualdades sociais e vencermos certas resistências às mudanças para apostar na renovação das teorias críticas e na reemancipação social. Os movimentos de resistência têm sido uma necessidade constante no cotidiano da escola, não só no contexto do ensino remoto emergencial, mas também ao longo da história da educação como respostas à produção das diferenças. Então, seguindo a lógica de Nóvoa (2020, online), de que é preciso pensar novas formas de ensinar e novas maneiras de aprender, como professora do atendimento especializado, precisei buscar alternativas para fazer com que o ensino remoto acontecesse para os estudantes com deficiência, de alguma forma.

Em mais um fragmento sensível desta cartografia e a título de exemplo do que trabalho que realizei com os estudantes com deficiência, quando solicitava um retorno referentes ao envio das atividades dos Cadernos de Apoio pelos professores, as percepções de Sol, estudante cega, captaram a

minha atenção sensível. Durante o atendimento, questionei por que a aluna não ela estava conseguindo realizar tais atividades. A estudante reporta-me suas angústias com cenas que trazem muitas implicações:

*[...] Eu não estou conseguindo acessar os Cadernos porque meu celular não lê [a aluna se refere a leitor de tela do celular]... todo cego fala, o leitor do celular não lê PDF e os Cadernos de apoio vêm só em PDF. Mainha fica triste porque não pode ler para mim porque ela não sabe. Ela fala ela devia ter estudado como eu estudo... E não tem mais ninguém aqui em casa que poderia me ajudar nas atividades da aula. Então, o jeito é te chamar no Whatsapp... e eu fazendo o que das atividades das aulas por aqui. (SOL, estudante com deficiência visual. 2021)*

Sol, como já mencionei antes, não dispõe de dispositivos tecnológicos adequados, como o notebook, por exemplo, e nem dispõe de apoio humano em casa para realizar as tarefas escolares. Sol só possui um aparelho celular com acesso ao Whatsapp. Inicialmente, a estudante só sabia utilizar este aplicativo de rede social. Seu aparelho não possui bons recursos de acessibilidade, pois aplicativos mais potentes são pagos e ela não podia comprá-los. Ela utiliza o leitor de tela simples que já vem instalado no sistema de seu celular. Como ela não tinha familiaridade com as tecnologias digitais antes da pandemia, acessar as aulas pelo Google Classroom ou outro aplicativo não era uma tarefa fácil para Sol. E neste caso, tornei-me sua "vidente" e escriba.

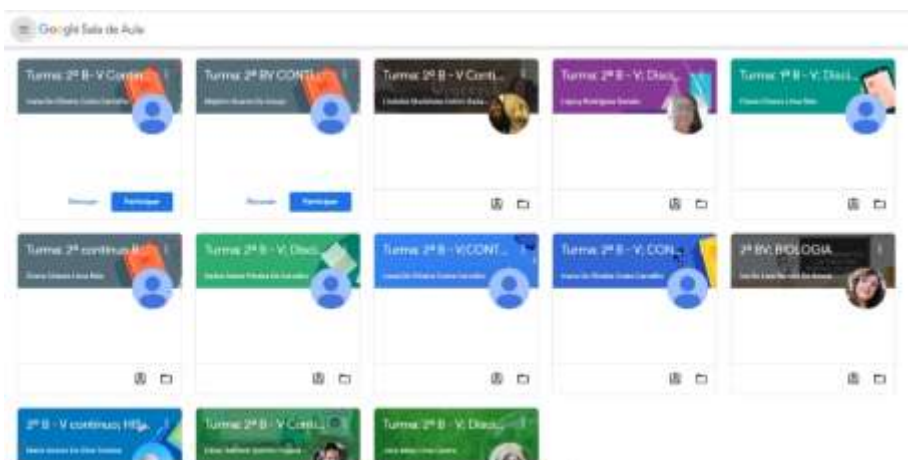
Diante das suas angústias, comecei a fazer um trabalho de adaptação remota das atividades disponibilizadas pelos professores, da forma que era possível fazer, já que nem sempre conseguia enviar as atividades adaptadas em braile para a estudante, tendo em vista que ela mora na zona rural da cidade e o único transporte que circula da cidade até a fazenda onde ela reside é o transporte escolar, que estava suspenso no ensino remoto. Assim, as atividades em braile só chegavam até a aluna por meio de algum vizinho que vinha à cidade ou quando sua mãe conseguia vir buscar na escola.

Considerando essas dificuldades da estudante, passei a acessar todos os dias o Google Classroom e baixar as orientações das atividades postadas pelos professores (textos, vídeos, trilhas pedagógicas dos Cadernos de Apoio, roteiros de estudo etc.) de cada componente curricular, fazendo as adaptações que, naquele momento, atendessem às necessidades específicas da estudante. Pelo aplicativo Whatsapp, Sol só conseguia acessar documentos em formato docx<sup>84</sup>, em mensagem de texto enviadas pelo aplicativo por escrito ou em formato de áudio.

---

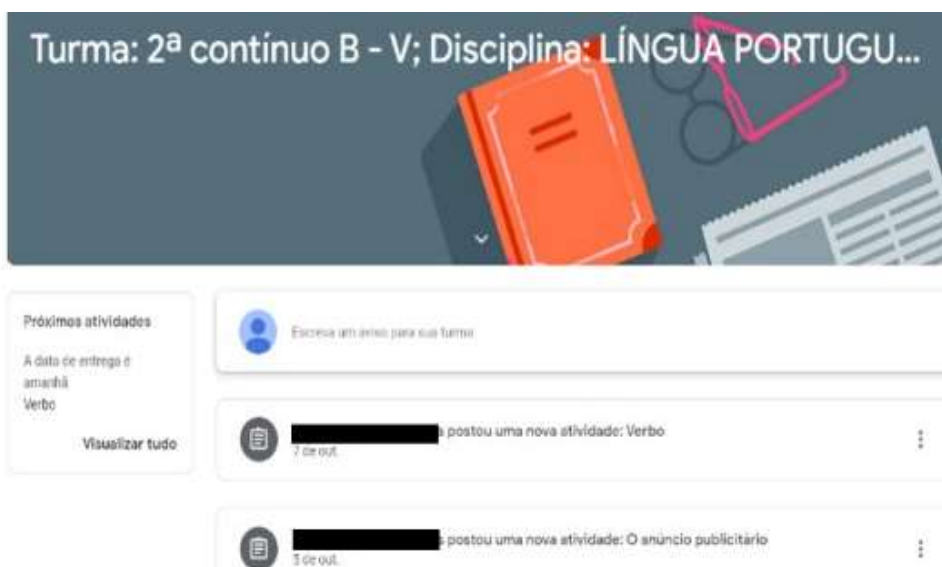
<sup>84</sup> O formato de arquivos "docx" é de propriedade da Microsoft e usado no Microsoft Word como padrão na gravação de arquivos de textos. As versões mais recentes do Word incorporaram a extensão *docx* como evolução do *doc*, a partir da versão 2007 do Microsoft Word.

**Figura 26:** Janela do Google Classroom



Fonte: <https://Classroom.Google.com/u/2/h>

**Figura 27:** Janela da sala de Língua Portuguesa, 1º e 2º Ano Contínuo Ensino Médio



Fonte: <https://Classroom.Google.com/u/2/h>

Sol, assim como muitos estudantes da nossa escola, não conseguiu acompanhar as aulas através do Google Sala de Aula, devido a dificuldades operacionais que a própria plataforma impõe. Por exemplo, para que os estudantes tivessem acesso ao sistema Google Classroom, primeiro, eles precisavam ter acesso à sua conta institucional de e-mail no Gmail, criada pela SEC, que gerou muitas dificuldades no acesso, principalmente para quem não tinham familiaridade com este sistema. Cada estudante tinha que entrar em contato com a escola para pegar seus dados de acesso (pois o login e senha estavam relacionados com os dados de matrícula do estudante na escola), depois gerar uma nova senha, para só então acessar a plataforma Google Classroom. A essa falta de personalização somaram-se também outros



problemas, como dificuldades com o uso desta plataforma pelo celular, já que o layout do aplicativo pelo celular é diferente do acesso pelo computador ou notebook. Logo, se para os demais estudantes o acesso já era difícil, tanto mais para os estudantes com deficiência ou que não possuíam letramento digital, bem como os dispositivos necessários.

Então, os professores da sala regular concluíram que o que funcionaria melhor para o público da educação especial e inclusiva era os Cadernos de Apoio à Aprendizagem. Entretanto, destaco as diversas limitações do material, dentre elas a própria diagramação e formatação do material, bem como os seus conteúdos, como links e hiperlinks, que muitas vezes não abriam. Como a maioria dos professores só colocava o link da aula online dentro do Google Classroom, só tinha acesso às aulas online quem conseguia acessar essa plataforma. Por isso, muitos estudantes não participavam dessas aulas online, pelo menos no início do ensino remoto. Com o passar do tempo, fui percebendo estas e outras dificuldades enfrentadas por estes estudantes e comecei a buscar alternativas para auxiliá-los, como entrar em suas contas no Classroom, com suas devidas autorizações, para baixar os materiais disponibilizados pelos professores e também os links das aulas e disponibilizar para estes estudantes através do Whatsapp.

E aqui evidencia-se a importância do letramento digital e do acesso a equipamentos que viabilizem a inclusão digital. Especificamente, no caso de Sol, uma vez que no ensino presencial (antes da pandemia), suas tarefas eram digitadas, impressas e adaptadas em formato braille, a estudante não tinha muito contato com as mídias digitais, até porque elas não eram tão presentes na cultura pedagógica da escola como passou a ser no ensino remoto. Durante os atendimentos presenciais, no início de 2020, tínhamos iniciado o treinamento em Dosvox<sup>85</sup> com a estudante, mas como logo veio a pandemia e ela não tinha computador ou notebook em casa para continuar a aprendizagem deste programa, este projeto de letramento digital não foi adiante no decorrer do ensino remoto.

No cotidiano das aulas também procurei interagir com mais frequência com os professores da sala regular em que a estudante estava matriculada. Como professora do AEE, cabia a mim fazer a mediação dos processos pedagógicos entre os professores e os estudantes que eu atendia. Dessa forma, fomos recriando estratégias para tornar possível o ensino remoto

---

<sup>85</sup> O sistema operacional Dosvox é um sistema computacional baseado no uso intensivo de síntese de voz, desenvolvido pelo Instituto Técio Paciti, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Este sistema se destina a facilitar o acesso de pessoas com deficiência visual ao computador ou notebook para desempenhar uma série de tarefas, adquirindo um alto nível de desempenho e independência no trabalho e nos estudos.

para os estudantes com deficiência no redesenho do ensinar-aprender e na redescoberta do “inédito viável” daquele momento, como aponta LIBERALI (2020, 14):

[...] Nossa resposta ao mundo, neste momento, prescinde de criar bases para ir além de nós mesmos e de nossas limitações, sem jamais desprezar as forças que atuam na contramão de nosso fazer: sem ingenuidade de pensar que temos o poder ilimitado de dar conta de todo o caos que vivemos, mas com a energia criativa para pensar em formas e arranjos que nos levem além do que já foi experimentado.

Nessa perspectiva, mudar a prática pedagógica do formato presencial para o formato remoto emergencial provocou uma mudança muito brusca no entendimento que tínhamos sobre como ser professores e como ser estudantes. No relato a seguir, Sol descreve outras dificuldades no acesso aos objetos de aprendizagem dos Cadernos de Apoio à Aprendizagem.

*[...] Nelma, eu estou com muita dificuldade aqui. As imagens dos textos das atividades não têm descrição. Eu sei que é imagem porque no assunto fala para “observar a imagem abaixo”. Então o leitor de tela não lê nada, passa para outra página e não lê a imagem. E isso acontece quando não tem descrição. Aí você faz igual naquela outra tarefa, que você fez a descrição das tirinhas pelo áudio no Whatsapp. Aí você descreve e manda para mim que eu consigo responder a tarefa. Ah, tem outra coisa: no texto que você enviou dos Cadernos de Apoio têm uns links de vídeo que não abrem. Já tentei de todo jeito e não abre. Tenta aí para ver se abre. Eu acho que o defeito é nos links. [...] (SOL, estudante com deficiência visual. 2021).*

A adaptação do material para Sol ocorria da seguinte forma: eu baixava os materiais do Google Classroom; convertia para o formato de texto que a aluna conseguia acessar (docx), fazia a audiodescrição das imagens, gráficos, tabelas ou outro tipo de imagem que acompanhava as atividades dos Cadernos de Apoio; postava o material acompanhado de explicações detalhadas por mensagem de texto via aplicativo Whatsapp; fazia também a ilustração e a impressão em braile do material na escola e procurava meios de fazer esse material chegar até a aluna. Sobre a ausência de descrição das imagens nos Cadernos de Apoio, tecemos algumas observações a partir da reprodução da página do Caderno de Apoio apresentada na imagem 28:

**Figura 28:** Print da página do Caderno de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa

**3. LENDO AS PAISAGENS DA TRILHA**

Você sabia que em qualquer caminho da vida há muitas paisagens a serem observadas? Pois é! O nosso caminho hoje está cheio delas. Olhe cada uma dessas imagens de forma detalhada: suas formas, cores, contrastes, imagine suas texturas e sabores. Em seguida, responda as perguntas no seu **diário de bordo** para continuar a trilha:

TRILHA 1 | Tema: Comunicação Interligada – linguagens verbal e não verbal. 1



Disponível em: <http://escola.bahiaonline.com.br/curriculo/linguagem/104408528338994209/>. Acesso em: 27 jul. 2020.



Disponível em: [https://www.facepedu.br/site/portal\\_afro\\_brasileira/2\\_Volupte/](https://www.facepedu.br/site/portal_afro_brasileira/2_Volupte/). Acesso em: 29 jul. 2020.



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/104408528338994209/>. Acesso em: 28 jul. 2020.



Disponível em: <http://rockesgiri.com.br/appenda-as-quinas-frases-e-paisagens-na-linguagem-de-sinais/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

O que essas imagens expressam para você? Na sua opinião, há alguma mensagem vinculada a elas? Se há, que mensagem é essa? Qual das três imagens mais chamou sua atenção? Por quê?

**Fonte:** BAHIA, SEC. Caderno de Apoio à aprendizagem – Português, p. 02, 2021.

Na imagem do Caderno de Apoio do 1º ano do Ensino Médio, temos uma proposta de atividade com quatro imagens que servem de base para os estudantes responderem aos questionamentos sugeridos na trilha pedagógica sobre o objeto de aprendizagem “Linguagem verbal e não-verbal”. No entanto, para um estudante cego, nenhuma destas imagens estava acessível, já que nenhuma delas possuía o texto descritivo<sup>86</sup> que permite ao leitor de tela do aparelho digital fazer a audiodescrição da imagem. Para as pessoas cegas ou com baixa visão, tanto as audiodescrições como as descrições são ferramentas imprescindíveis para o acesso ao texto e à compreensão leitora e para o entendimento da linguagem não verbal presente nos. Por

<sup>86</sup> Em sites, blogs, Instagram, Facebook, dentre outras plataformas digitais, as publicações com imagens, como cards, propagandas, anúncios etc., tem vindo acompanhadas das descrições com o enunciado “#Pra cego ver” ou “#Pra todos verem”, para indicar a acessibilidade ao referido conteúdo.

isso a importância da acessibilidade e da adaptação dos materiais para a linguagem que o estudante consiga acessar e se comunicar.

Dessa forma, em cada atividade das trilhas pedagógicas, eu realizava a descrição de todas as imagens, seguidas da audiodescrição, para que Sol tivesse acesso às informações dos conteúdos trabalhados, como faço abaixo, na primeira imagem que aparece à esquerda, na trilha pedagógica 1 reproduzida na figura 28:



Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/linguagem-e-1%C3%ADn-gua/481699/> Acesso em: 27 jul. 2020.

#PraTodosVerem: A primeira imagem à esquerda mostra um quadrado com fundo preto. No centro do quadro tem quatro placas de trânsito distribuídas de modo uniforme em duas colunas. Cada placa é representada em formato de círculo, com fundo branco e com contornos vermelhos. No centro de cada uma das placas estão indicados os seguintes sinais de trânsito, nesta ordem: vire à esquerda, retorne à direita, pista sinuosa à esquerda, vire à direita. Abaixo da imagem, encontra-se a fonte da imagem com um link disponível para acesso à página onde se encontra a imagem: <https://escola.britannica.com.br/artigo/linguagem-e-1%C3%ADn-gua/481699/>, com acesso em 27 de julho de 2021.

(Descrição de imagem elaborada pela pesquisadora, 2021)

Quanto à observação dos estudantes (tanto de Sol quanto dos estudantes com deficiência auditiva) no que diz respeito aos links que não abriam nas trilhas pedagógicas, a título de exemplo e para fins de contextualização, apresento duas destas ocorrências:

**Figura 29:** Links que não abrem - Falha “404”



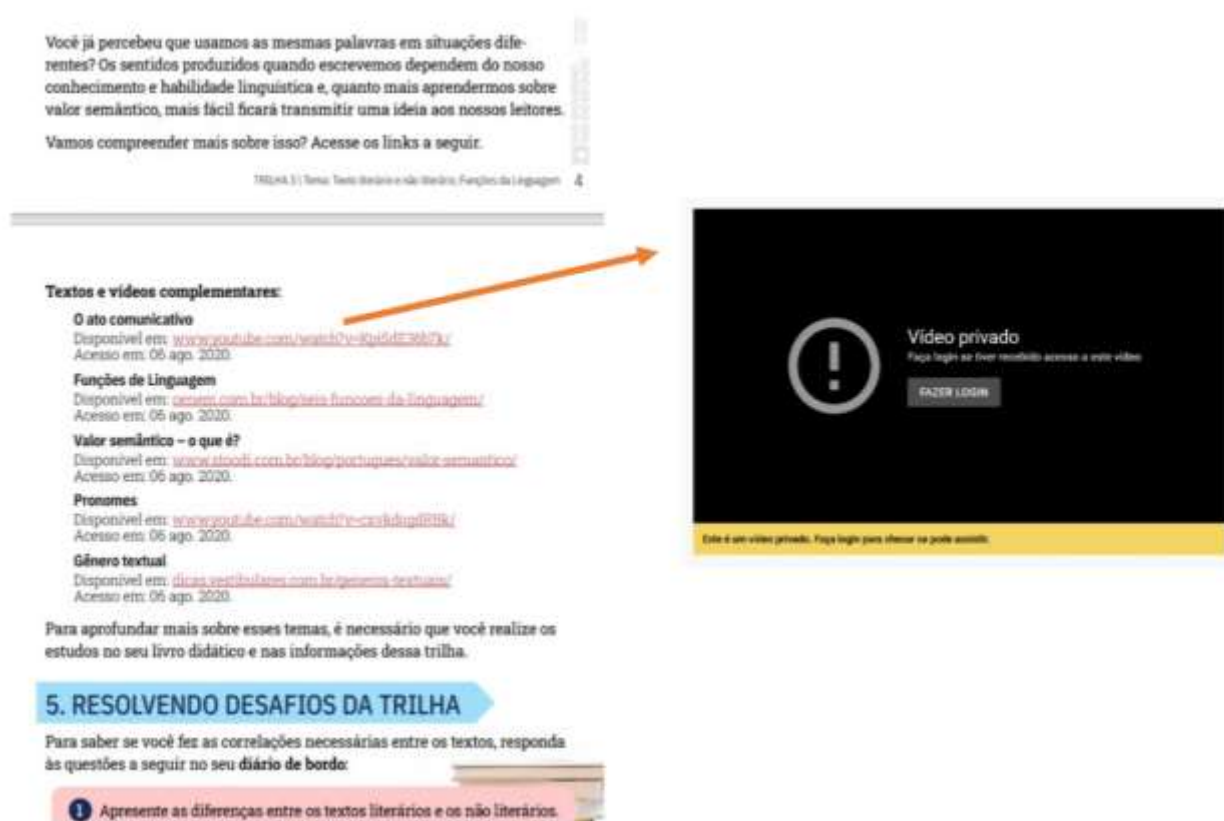
**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, com base no Caderno de Português, 2021

Na página 2 do Caderno da 1ª Unidade de Língua Portuguesa do 1º/2º ano, na trilha 1, ao acessar o link indicado no caderno, aparece a falha “**404 - Not Found**”. De acordo com o Canaltech<sup>87</sup>, este erro é muito comum em acessos a links e aparece quando a URL pesquisada não corresponde a página alguma, quando o usuário acessa um link “quebrado” ou quando o site altera a localização de um conteúdo sem corrigir os links de redirecionamento. Esta falha de comunicação indica também que os Cadernos de Apoio deveriam ter passado por uma revisão cuidadosa antes de serem distribuídos para a rede de ensino.

Também há dificuldades de acesso na Trilha 3 do mesmo Caderno. Para que os conteúdos “ato comunicativo”, “funções da linguagem”, “valores semânticos”, “pronomes” e “gênero textual” sejam melhor compreendidos, a trilha pedagógica solicita que o estudante acesse os links indicados, com vídeo e textos complementares. Entretanto, o primeiro link não abre, por se tratar de página privada, conforme figura 30.

<sup>87</sup> Para maiores detalhes, acessar: <https://canaltech.com.br/internet/erro-404-o-que-e-como-resolver/>

**Figura 30:** Outros links que não abrem



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, com base no Caderno de Português, 2021.

Falhas como esta prejudicam a compreensão e o entendimento de boa parte das atividades, considerando que os conteúdos propostos nos links ajudam a aprofundar os objetos de aprendizagem em questão.

Na perspectiva dos estudantes surdos, outro problema apresentado nas trilhas pedagógicas que compõem os Cadernos de Apoio é que não tem quase ilustração nos textos e a versão impressa não possibilita acesso a todos os conteúdos contemplados na versão digital.

*[...] As imagens ajudam muito o surdo, mas tem que ter legenda e nesse material quando tem imagem não tem legenda. Quando eu recebo esse material que meu pai pega lá na escola, às vezes eu fico só passando as páginas sem entender muita coisa. Aí, se a página tiver um desenho, uma tabela sobre o assunto eu consigo entender alguma coisa. Mas nos Cadernos só tem leitura e endereços de internet, não tem nada em libras e não dá para saber o que tem nos links pelo material impresso que escola envia. Como é que eu vou estudar em casa assim? (PEDRO, estudante surdo. Relato traduzido pela intérprete de Libras. 2021).*

Pelo relato de Pedro, a compreensão dos conteúdos sugeridos em aula ficava comprometida, tendo em vista os problemas de acessibilidade como a falta de legendas, falta de ilustrações e imagens dos conteúdos e falta da comunicação em Libras, por exemplo. Fica a

pergunta: em que medida este material é, de fato acessível, como pressupõe e afirma a equipe da SEC responsável pela elaboração dos Cadernos de Apoio? Para Rojo (2019) materiais didáticos baseados em protótipos de ensino só ganham corpo e funcionalidade na navegação, digital, portanto, perdem sua razão de ser no formato impresso, se o estudante não tiver conectado à internet.

Nesse sentido, o ensino remoto para os estudantes com deficiência reforça o abismo que já existia entre a educação especial inclusiva e a escola regular antes da pandemia. Por isso, esta pesquisa tentou mapear as percepções e os afetamentos deste processo para estes estudantes, possibilitando também que eles narrassem suas vivências, seus desafios, suas batalhas individuais para não serem abandonados ao longo desse caminho.

*[...] Tia, o ensino remoto é muito diferente e muito difícil também. Eu também não consigo lembrar de todos os horários de aula... Tem muita tarefa que eu não dou conta sozinho... eu não consigo ler direito as coisas e eu tenho muita dificuldade de ficar assistindo aula no celular. De manhã, eu tenho seis aulas, e quando chega no fim da primeira aula eu já não consigo me concentrar... Tem muita coisa para ler, para assistir. É muito difícil e tem hora que eu não entendo nada... Fico muito preocupado e ansioso... eu saio do quarto, eu fico nervoso... Tem dia que eu não consigo... Eu nunca consegui assistir todas as aulas do dia. Porque minha cabeça dói [...] (FALCÃO<sup>88</sup>, estudante com TDAH. 2021).*

O relato de Falcão evidencia suas dificuldades enfrentadas com a experiência do ensino remoto emergencial, em grande medida pela transposição massiva dos conteúdos e das aulas presenciais para o modelo remoto que, em alguns casos, foram realizados durante um período extenso de tempo, próximo ou igual ao quadro de horário de aulas utilizado no ensino presencial. Isso evidencia o cansaço do estudante no decorrer dessa dinâmica pedagógica online, que foi agravado pela condição de deficiência do estudante, afetando negativamente a sua participação de modo mais efetivo nas aulas remotas.

Falcão possui diagnóstico de Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e é atendido na sala de recurso multifuncional desde o 6º ano do Ensino Fundamental. O estudante tem 17 anos e está cursando o 1º Ano do Ensino Médio. No ensino remoto, ele cursou o 8º/9º ano Ensino Fundamental e participou do atendimento educacional especializado. Em um dos atendimentos, perguntei como ele estava lidando com as dificuldades desse transtorno nas aulas remotas:

---

<sup>88</sup> Falcão é órfão de mãe. O estudante recebe os cuidados e acompanhamento familiares da tia, uma jovem senhora de meia idade, professora, que sempre está presente na escola, zelando pelo acompanhamento do desenvolvimento escolar do estudante, assim como das atividades extraclasse e dos cuidados médicos de Falcão.

*[...] Tia, eu tenho um irmão mais velho. Ele é muito inteligente. Já até formou. Só eu que tenho dificuldade de aprender. Eu sou um menino que gosta de muitas coisas... Eu também quero me formar, ser alguém na vida. Eu sei que tenho problemas para aprender as coisas... a psicóloga já conversou comigo [...] Eu sei que tenho que prestar mais atenção nas coisas... Mas nesse ensino remoto é difícil, eu não consigo entender nada... Eu me esforço muito nas matérias, mas eu não aprendo ... Tem muita aula, Tia...Tem mais aula agora do que quando eu ia para a escola presencial [pensativo] Minha cabeça dói com tanta tarefa... Não consigo acompanhar meus colegas, tia [...]* (FALCÃO, estudante com TDAH. 2021).

A respeito do TDAH, Barkley (2008) afirma que este é um transtorno do neurodesenvolvimento, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Falcão, assim como outros estudantes diagnosticados com este transtorno apresenta desatenção, inquietude e impulsividade, implicando em dificuldades na rotina de estudo e de se relacionar socialmente. Segundo o autor, as características deste transtorno podem variar, conforme o gênero e a faixa etária. Pessoas com TDAH têm alterações na região frontal e suas conexões com o resto do cérebro. Essa parte do cérebro é responsável, dentre outras coisas, pela memória, atenção, autocontrole, organização e planejamento. Por isso, junto com o TDAH, podem estar associados outros transtornos de aprendizagem como dislexia, discalculia, disortografia e dificuldades de lateralidade, por exemplo.

No contexto escolar, o TDAH muitas vezes é confundido com mau comportamento, o que prejudica o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do estudante (MAIA; CONFORTIN, 2015), o que demonstra a necessidade de ter disponíveis no ambiente escolar, profissionais capacitados para o AEE nesta área, possibilitando reconhecer a incidência do transtorno na sala de aula, conversar com os pais e fazer o encaminhamento para o diagnóstico clínico adequado, bem como, adaptar o currículo e o ensino regular de maneira que satisfaça as necessidades de aprendizagem do estudante. Entendemos que a aprovação da lei 14.254/2021<sup>89</sup> é fundamental para assegurar o atendimento educacional especializado, tendo em vista que a quantidade de estudantes com TDAH e outros transtornos de aprendizagem matriculados na escola regular vem crescendo a cada ano.

---

<sup>89</sup> Apesar de a lei que garante ao estudante com TDAH o apoio educacional especializado na escola regular ter sido aprovada somente em novembro de 2021, saliento que na escola-território dessa pesquisa, estes estudantes já recebem esse atendimento desde a inauguração da sala multifuncional, no ano de 2007. Antes da aprovação da referida lei, a jurisprudência já reconhecia o TDAH como um transtorno que se equipara ao que a legislação e regulamentações da educação especial definiam como transtornos globais do desenvolvimento, sendo conferido às pessoas com TDAH os mesmos direitos e garantias do público amparado pela Lei Brasileira de Inclusão, de 2015.



Por isso, precisamos questionar, considerando o contexto do ensino remoto emergencial, em que os desafios dos estudantes com deficiência na implantação deste modelo de escola não foram levados em consideração, se a inclusão escolar tem sido apenas um processo paliativo para atender uma demanda social para a normalização, para cumprir a legislação vigente diante do grande número de matrícula destes estudantes ou se é uma mera resposta retórica à democratização do ensino.

*[...] o Estado parece que não se preocupa com a escola pública, não se preocupa com o estudante com deficiência. Para ele, esses estudantes são apenas mais um número na sala de aula. Não se preocupou, por exemplo, em como esses estudantes iam acompanhar as atividades online. O Estado mandou todo mundo para o ensino remoto e não levou em conta a inclusão desses estudantes. Meu sobrinho tem piorado muito as crises de ansiedade por causa do excesso de tarefas, de muitas horas de aula online. Ele não consegue se concentrar por muito tempo. Está querendo desistir da escola. E com essa sobrecarga de tarefas para os estudantes, acaba por afastá-los, perdendo o vínculo com esses estudantes cada vez mais. Os estudantes ficam desmotivados de continuar a estudar. A escola deveria trabalhar com esses estudantes de outro modo. As pessoas são diferentes, mas a gente sabe que escola quer trabalhar com todos os estudantes da mesma forma... e quando chega um estudante com deficiência esse ciclo do “tudo igual” deveria ser abandonado [...]* (TIA DE FALCÃO, estudante com TDAH. 2021).

Pela perspectiva destes estudantes e de quem convive com eles, a educação ao ignorar a expressão, a importância da afetividade e as singularidades desses atores sociais deixa de cumprir um de seus papéis mais importantes que é o do acolhimento, como mediadora na compreensão efetiva e afetiva da complexidade do mundo. E esse acolhimento, infelizmente, ficou a desejar no modelo remoto. Ao considerar a razão e a objetividade do currículo e dos programas de ensino desvinculados da afetividade e da subjetividade do estudante, o ensino, além de incidir as práticas pedagógicas em processos reducionistas, com finalidades quantitativas (quantos estudantes estavam presentes na aula, quantos estudantes tiraram boas notas, quantos estudantes foram aprovados no ENEM, “a nota IDEB da escola tem que melhorar!”) impede que o ato educar seja também um ato para a vida, um compromisso ético e político.

O relato da Tia de Falcão, em grande medida, diz muito sobre as percepções e necessidades dos demais estudantes atendidos na sala de recursos multifuncionais durante o ensino remoto, como mostra também o relato de Pedro que me afeta profundamente:

*[...] Eu não sinto muita falta de ter que ir para a escola presencial. Lá eu me sentia muito sozinho, porque não tinha outro surdo na sala para conversar, era só eu e a intérprete. Eu nem saía da sala de aula no intervalo. Os professores não sabem Libras, os colegas também não sabem... eu não sinto falta da escola também porque tinha muita brincadeira de mal gosto dos meus colegas. Acho que eles implicavam comigo porque sou surdo... aqui em casa, estou aprendendo do meu jeito ... Lara manda tudo para mim, eu respondo, tiro foto e envio para ela.*

*Eu não consigo ler sozinho os Cadernos de apoio... eu não sei português direito, tem muitas palavras complicadas... só sei poucas palavras, mas Lara interpreta e envia para mim. Eu aprendi usar o Google Meet, e o Whatsapp, mas não dá para entender direito a interpretação porque a imagem da intérprete fica pequena. E a internet cai muito... Mas quando tenho que ler as atividades, Lara pega as atividades e envia para mim e quando eu tenho dúvida eu envio para ela, porque eu sei pouco o português... (PEDRO, estudante surdo. Relato traduzido pela intérprete de Libras. 2021).*

As palavras do estudante revelam os constrangimentos experienciados por ele no convívio escolar ainda no ensino presencial, em uma sala repleta de adolescentes, em que questões sobre respeito à diversidade, especialmente sobre as singularidades da pessoa com deficiência, talvez não tenham sido suficientemente discutidas. Sua narrativa faz transparecer também a ausência do acolhimento na prática pedagógica da sala de aula, em que o estudante foi o afetado emocionalmente o bastante para não querer estar mais ali em uma situação de aula presencial. O afetamento nesse caso é negativo e ao invés de atrair o estudante para a escola, afasta-o. Bem diferente da sua relação com a intérprete, em que o estudante sempre a retoma em suas falas, enfatizando sua relação de proximidade afetiva que parece ter se fortalecido durante o ensino remoto.

Ainda que nas aulas remotas o estudante não tenha conseguido participar ativamente de todas as atividades, percebemos que estas dificuldades foram suavizadas pelo trabalho e dedicação da intérprete:

*[...] Dificilmente, os professores enviam o material diretamente para Pedro... porque tem o grupo do Whatsapp da turma... eles colocam o material todo lá... mas isso não é só com Pedro. Eu percebi que com todos os estudantes com deficiência esse contato no privado quase não existe com eles... Mas os professores enviam o material para mim também. Acho também que é porque eu já estou no grupo dos professores... então, eu acredito que eles acham mais fácil enviar para mim do que enviar para o estudante [Pedro]... mas eu acho que deveria enviar para o estudante também, manter esse contato, sabe? E as respostas das atividades de Pedro, da mesma forma, ele envia tudo para mim também... porque ele acha que se enviar para os professores, possa ser que eles não vejam as respostas, e enviando para mim, ele tem certeza que vou ver as respostas e enviar para os professores. E ele também tem vergonha de estar incomodando os professores no privado, ele não conhece os professores direito, os professores também não mantêm contato com ele... então eu acho que também é por isso que ele só envia para mim[...]* (LARA, intérprete de Libras. 2021)

Pelo relato de Lara, percebemos que ainda existem muitas barreiras na sala de aula regular, quando se trata da inclusão dos alunos surdos. Quadros e Schmieidt (2006) afirmam que muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor, em que os alunos dirigem seus questionamentos diretamente ao intérprete, e os professores pouco se direcionam aos alunos surdos, reportando sempre ao intérprete em vez de dialogar diretamente com os alunos surdos. Nesse sentido, pela percepção de Lara, entendemos

que o papel docente é também o de promover o encontro com as dimensões afetiva e emocional, buscando reduzir as distâncias entre professores e estudantes, já que ambos parecem viver em um universo à parte, pelo não entendimento desta dimensão em nós.

*[...] Estou com muita dificuldade no ensino remoto porque eu estudo pelo celular. Nas tarefas de casa, eu tento ler as perguntas, mas não consigo responder porque tem que escrever também em português. Para o surdo, ler e escrever português é muito difícil. Quando a aula era na escola, eu fazia as tarefas na sala, a intérprete ia lendo e explicando tudo para mim. Agora, sozinho em casa é difícil estudar. Lara me acompanha nas aulas remotas. Mas tinha que ter intérprete para me acompanhar em casa também, ou pelo menos nos vídeos do material de apoio que os professores passam. Eu moro na zona rural. Só encontro a professora de apoio por vídeo também. Como vou aprender se não consigo ler em português? Para o surdo, português é muito difícil de ler, tem que ficar procurando o significado das palavras... não consigo entender palavras grandes, eu só leio palavras pequenas... as grandes eu não entendo significado. Minha família também não sabe Libras, não pode me ajudar nas tarefas... (PEDRO, estudante surdo. Relato traduzido pela intérprete de Libras. 2021).*

A respeito das dificuldades de Pedro com a modalidade escrita da Língua Portuguesa, em conversa com Helen, professora de L2 para surdos, entendi as fraturas que dificultam a aquisição desta modalidade linguística para o estudante surdo.

*[...] A gente sabe que não é só a surdez a causa do fraco desempenho dos estudantes surdos na disciplina de Português, é a forma como o português é ensinado na escola regular para estes estudantes. É também por causa do ensino padronizado, focado na oralidade e na escrita e não nas situações de fala, que dificulta a aprendizagem. Tem também a questão da formação dos professores, pois na universidade não somos preparados para as situações de inclusão e da diversidade da educação. Os professores não têm conhecimento adequado do que é a surdez e do funcionamento da comunicação para os estudantes surdos. Então, eles acabam utilizando com os estudantes surdos os mesmos métodos de ensino que utilizam com os ouvintes... quer dizer, se o estudante não ouve o fonema, a pronúncia, como é que ele vai aprender as regras de ortografia, a gramática, por exemplo? Quer dizer, até hoje o ensino de português não mudou muita coisa, ainda é baseado no oralismo, na pronúncia, na análise do sujeito e do predicado, na leitura em voz alta, na decifração do escrito. E para os estudantes surdos, isso é muito difícil, só lhes restam copiar, copiar e fingir que estão entendendo o conteúdo [...] Outra parte difícil da língua portuguesa é que tem muitos sentidos e significados para uma mesma palavra, e isso o surdo não entende... eles não conseguem entender essa abstração de sentido, por isso que precisa do contexto de fala. Uma outra grande dificuldade para eles também é a leitura, o entendimento do que eles leem. Eles não compreendem o significado das palavras, o sentido figurado, por exemplo. Aqui no AEE de Português como segunda língua, a gente explica tudo, contextualiza os sentidos das palavras, os contextos de fala, dá exemplos... tudo em Libras, mas nas aulas na sala regular isso não acontece [...] (HELEN, professora de AEE. 2021).*

Complemento esta fala tão esclarecedora com o entendimento de Sá (1999, p. 61) sobre o processo de aquisição de uma língua. Para ele, esse processo acontece quando o indivíduo “assimila a estrutura, o léxico, a pragmática e a semântica da língua de modo natural e espontâneo pelo simples contato com os sujeitos proficientes nessa língua, ou seja, quando o sujeito imerso num determinado ambiente linguístico e, sem esforço, a adquire”. Entretanto, as

limitações da deficiência auditiva impedem essa assimilação pelo surdo na sala de aula regular e também em seu seio familiar que, para o ouvinte, é natural. A maioria dos surdos nascem de pais ouvintes, então o seu primeiro contato é com a Língua Portuguesa e não com a Libras, que é a sua língua natural. A professora Helen considera ainda que no ensino regular, dificilmente, os professores reconhecem a capacidade de aprendizagem dos estudantes surdos e sua necessidade de aquisição da Língua Portuguesa como L2. Segundo ela, as dificuldades iniciais dos surdos poderiam ser reduzidas se fosse mais bem explorada a sua língua materna, a Libras em sala de aula.

*[...] Só para dar um exemplo, um surdo, filho de pais ouvintes, precisa aprender a ler e a escrever em português, a fim de melhorar a comunicação com seus pais, familiares, ouvintes, pois o português é a língua natural de sua família. Mas os pais também precisam ser fluentes em Libras, a língua natural de seu filho surdo, para demonstrar a ele o cuidado, o respeito para com a sua cultura e a sua forma de comunicar. Da mesma forma, e por este mesmo motivo, na escola, todos os professores, não só os de Língua Portuguesa, também precisam do conhecimento da Libras (HELEN, professora de AEE. 2021).*

\*\*\*

*[...] Trabalhar com estudantes surdos é um desafio constante porque, além das limitações por conta da surdez, esses estudantes ainda apresentam as dificuldades de ler, de escrever, de interpretar, como todos os outros estudantes, mas com uma intensidade ainda maior. Eles próprios têm que enfrentar seus desafios pessoais e escolares e eu os meus, porque não sei Libras. Minha salvação é a intérprete que acompanha esses estudantes na aula. Eu dou meus pulos... eu sempre os estimulo a participar das mesmas atividades dos seus colegas, sejam presenciais ou remotas, eu sei que precisa de um olhar diferenciado para esses estudantes. (CLARICE, professora de Língua Portuguesa da sala regular. 2021)*

Entretanto, no contexto dos cursos de formação de professores para o ensino de línguas percebe-se ainda “a preocupação histórica em desenvolver um ensino de línguas dentro de um paradigma monolíngue, que compreende a língua como um sistema fechado” (JESUS; COELHO, 2019, p. 110) desconsiderando a pluralidade de linguagens, códigos e culturas que ambientam a sala de aula contemporânea e que reclama um ensino que atenda a essa diversidade.

Assim, defendemos que a Libras precisa fazer parte do currículo da escola, como uma disciplina em que todos os estudantes da escola possam ter a oportunidade de cursá-la e praticá-la e precisa também ser parte dos cursos de formação docente inicial e continuada. Além disso, a concepção de ensino de línguas também precisa ser repensada, em que se valorize o sentido e o contexto do texto e não as palavras isoladas; a compreensão leitora e não apenas a decodificação. Nesse sentido, é importante e necessário que os estudantes surdos conheçam o funcionamento da Língua Portuguesa como L2, e para incluir de fato estes estudantes, os

docentes, discentes e todo o corpo escolar precisam conhecer mais sobre a cultura surda<sup>90</sup> e reconhecer a importância do ensino de Libras como a língua materna dos surdos, explorando a literatura e outras formas que auxiliem, de forma mais efetiva, o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e compreensão, ampliando a capacidade dos surdos de observar e interpretar a realidade.

[...] O surdo tem total condição de aprender, mas para isso deve viver experiências em L1, no caso a Libras. É ela que vai mediar o aprendizado da L2, Língua Portuguesa, porque é a Libras que estruturará o pensamento e então permitirá que os conteúdos sejam compreendidos e ‘traduzidos’ significativamente”. (VIEIRA, 2017, p. 96)

Por isso, no que se refere às estratégias pedagógicas nas práticas de sala de aula, uma mudança de estratégia pode fazer grande diferença para a dinâmica da aprendizagem dos estudantes surdos. Foi o que Helen observou no decorrer dos atendimentos remotos. Ela percebeu que quando a atividade envolve imagens, tanto em movimento quanto fixas, o desempenho do estudante é bem positivo, conforme mostra o relato da professora:

*[...] Eu peguei até aquela ideia que a gente estava conversando outro dia, de buscar os recursos e aplicativos na internet... Com Antônio [outro estudante surdo que é atendido na sala multifuncional], quando fui orientá-lo em uma atividade de produção de texto sobre a nossa região, abri o Google Maps, naquele app. que aparecem os satélites, fui compartilhando tudo na apresentação do Google Meet...puxei ‘Brasil’ no mapa, na localização... Falei com ele que já tinha conseguido ver até o Japão pela internet nas olimpíadas. Depois puxei ‘Bahia’, até chegar em ‘Monte Alto’, a cidade dele, né? E o que eu achei bem interessante é que ele foi falando o bairro que ele mora, a rua... gente! Foi incrível! Deu para ver até a rua que ele mora pelo Google Maps. Ele ficou encantado. Mostrei o bairro da feira, o comércio, a praça... fui falando tudo em Libras... ele tinha dúvida em alguns sinais, outros ele nem conhecia, por exemplo, o do aplicativo Google Maps, de satélites, de localização...foi uma experiência bem interessante, que chamou a atenção dele e que foi uma coisa que ele aprendeu a usar sozinho em casa (HELEN, professora de AEE. 2021).*

O relato de Helen mostra que a acessibilidade comunicativa e metodológica potencializa as experiências didáticas com as tecnologias digitais enquanto estratégia de ensino, quando os estudantes têm acesso a elas. Como a professora não podia explorar, naquele momento, o mapa do Brasil, do Estado ou na nossa região como recurso didático físico, já que estávamos em trabalho remoto, ela passou a utilizar um recurso interativo digital, o Google Maps, disponível na internet, que possibilitou uma participação mais ativa do estudante Antônio na construção

---

<sup>90</sup> Vale salientar que a cultura surda não é simplesmente determinada pelo que os surdos fazem juntos e de que maneira distinta fazem isso, ao contrário, a cultura dos surdos é entendida como um campo de lutas entre diferentes grupos sociais, em torno da significação do que sejam a surdez e os surdos no contexto social global. E vai além desse aspecto, pois a cultura dos surdos é determinada pela experiência de vida de cada um deles.

do conhecimento, a partir de recursos didáticos com os quais ele se identificou mais, como a navegação na internet por exemplo.

Nesse sentido, a BNCC traz como uma de suas competências a cultura digital, em que defende a promoção do letramento digital nas escolas. Em uma breve conceituação, o letramento digital refere-se a “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17). A Competência Geral 5 da BNCC contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais, tanto de forma transversal quanto de forma direcionada, visando

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018, p. 09).

É fundamental que seja desenvolvido nos e pelos estudantes o senso de criticidade e de responsabilidade. Eles não podem aceitar e disseminar as informações que circulam na internet de forma passiva, tomando-as como verdade sem questionamento. Isso inclui, por exemplo, uma reflexão crítica sobre o uso responsável dessas tecnologias a partir de conceitos relacionados a segurança na rede, cyberbullying, checagem de fatos e informações (para identificar se determinada mensagem é verdadeira ou é fake News) e o uso da tecnologia como ferramenta de construção e compartilhamento de conhecimentos. E para isso, a prática docente também precisa ter como base o letramento crítico para trabalhar as habilidades éticas, estéticas e políticas necessárias para o desenvolvimento da criticidade dos estudantes, uma vez que os estudantes devem ser preparados “[...] para um futuro cujos contornos são, na melhor das perspectivas, nebulosos. Não sabemos que novos postos de trabalho existirão. Não sabemos quais problemas sociais e políticos emergirão” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Essas competências linguísticas estão em estreita relação com as demandas contemporâneas do mundo digital, bem como sua aplicação na vida prática. Entretanto, é importante pensar a BNCC em relação às oportunidades de acesso a esse mundo digital: para quem e para quê são essas oportunidades? Todos os estudantes estão sendo contemplados? Todos os professores estão preparados para trabalhar as habilidades e competências a partir dos instrumentos elencadas neste documento? As instituições de ensino estão preparadas para

oferecer espaços de aprendizagem com condições adequadas para que os professores consigam, efetivamente, produzir aulas que respondam às demandas desta competência?

Pela vista deste ponto, Borges da Silva (2019, p. 201) afirma que "as tecnologias não estão na escola apenas como dispositivos a serem consumidos, mas como possibilidades inventivas [...]". Precisamos repensar o currículo e as ações didáticas praticados no ensino remoto para recriar possibilidades pedagógicas futuras que não agravem ainda mais as discrepâncias sociais existentes em nosso país. Pela perspectiva dos multiletramentos, os Cadernos de Apoio à aprendizagem no ensino remoto podem representar um avanço em termos de materiais didáticos, já que agregam a flexibilidade e o dinamismo dos protótipos didáticos. Entretanto, se considerarmos o modo como foram produzidos e "consumidos", o sistema de ensino age na contramão da gestão de um ensino democrático e libertador, como pressupõe Freire, ao não dialogar com as demandas locais e com a pluralidade cultural e linguística de cada região e sem oferecer possibilidades de escutar todos os professores da rede, através, por exemplo, da abertura deste material didático para consultas e sugestões durante o seu processo de elaboração.

Em se tratando da acessibilidade, penso que os materiais didáticos não precisariam passar por adaptações se eles já fossem produzidos e disponibilizados em diversos formatos e mídias (audiobook, em mídia digital/vídeo com interpretação em Libras, a versão impressa e digital da comunicação escrita deveria ser fortemente marcada por pistas visuais etc.) tendo como foco as diferentes formas de expressão de mundo e de linguagem dos estudantes, levando em conta suas necessidades específicas e sua diversidades.

A ausência desses recursos de acessibilidade nos materiais didáticos em geral coloca em evidência a discrepância que existe entre produtores e receptores no sistema educativo. Aqui, algumas perguntas merecem atenção especial: quem são os verdadeiros produtores destes materiais didáticos e quem são os consumidores? Esses Cadernos de Apoio estão expressando a realidade de quais atores sociais, dos oprimidos ou dos opressores? As pessoas com deficiência foram ouvidas na elaboração desses manuais? Os professores que atendem os estudantes com deficiência foram consultados e/ou convidados a participar desta elaboração? Uma vez que o objetivo principal do processo educativo é a construção de conhecimentos e a socialização de saberes, o não acesso a essa socialização pode provocar a esterilização do desenvolvimento de competências necessárias ao desenvolvimento do conhecimento crítico e ao esvaziamento de sentido do próprio processo de ensino-aprendizagem.

A constatação da invisibilidade dos estudantes com deficiência no ensino remoto acentua a descrença no processo de inclusão, implicando que todo o emaranhado da prática

pedagógica remota aconteceu de forma muito mecânica e excludente e esta dinâmica de ensino só estava acessível para quem tinha autonomia e condições materiais e de letramento digital.

Em síntese, durante os atendimentos remotos, nós, professores do atendimento educacional especializado propomos algumas adaptações nas atividades pedagógicas remotas considerando as especificidades dos estudantes, conforme indica o quadro abaixo:

**Quadro 3:** Síntese das adaptações de materiais realizadas para os estudantes com deficiência durante o ensino remoto

- Produção de audiobooks com orientações e descrições das atividades para os estudantes com Deficiência Visual;
- Disponibilização de atividades impressas em braile;
- Adequação dos materiais didáticos de acordo com cada necessidade específica dos estudantes em relação ao acesso às atividades das trilhas pedagógicas;
- Escuta dos estudantes e dos seus familiares para direcionar o planejamento dos atendimentos e entender como lidar com as situações adversas do ensino remoto para estes estudantes;
- Realização das adaptações linguísticas materiais pedagógicos complementares das aulas, de acordo com cada necessidade específica de cada
- Uso dos recursos de áudio do Whatsapp como material de suporte para fazer audiodescrição das imagens;
- Ilustrações dos materiais didáticos em alto-relevo para estudantes com deficiência visual;
- Uso de plataformas digitais de fácil acesso, como a vídeo-chamada via Whatsapp, para a promoção dos encontros virtuais, a fim de facilitar a comunicação e o aprendizado;
- Disponibilização de atividades em xerox para facilitar o trabalho com estudantes que tem dificuldade para ler e escrever na tela digital;
- Uso de material complementar em vídeos com intérpretes de Libras e vídeos com legenda em língua portuguesa para os estudantes surdos.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Diante disso, a percepção que temos até aqui sobre os Cadernos de Apoio é que, apesar de não terem participado, efetivamente, do ensino remoto como um agente de inclusão, é um material que tem muito potencial para isso, desde que acompanhado das adequações e das políticas públicas educativas necessárias para isso, por ser de formato flexível, que pode ser incrementado, melhorado e modificado pelos professores, o qual Rojo e Moura (2012) defendem como uma boa opção para diversificar o rol de recursos didáticos. Além disso, este material pode ser uma opção que pode garantir a acessibilidade para os estudantes com deficiência, já que nele é possível incorporar tecnologias digitais que facilitam o acesso desses estudantes aos objetos de aprendizagem, como por exemplo, inserir vídeos com intérpretes, adicionar audiodescrições nas imagens, a fonte do texto pode ser aumentada para a



acessibilidade de um estudante com baixa visão ou TDAH, pode ser bem mais ilustrado que o impresso etc., **desde que o estudantes possuam os recursos tecnológicos necessários para o acesso ao material.**

Portanto, os Cadernos de Apoio à aprendizagem, assim como as tecnologias digitais que constituem o ensino remoto são agentes não-humano potentes de agenciamento. As coisas também agem! Mesmo que os Cadernos de Apoio a aprendizagem não tenham conseguido dar conta da acessibilidade demandada pelos estudantes com deficiência, ainda assim eles são atores não-humanos potentes em agenciamento pois, naquela circunstância do ensino emergencial, agiram em favor de uma política opressora e segregacionista do sistema de ensino.

Por isso, como qualquer outro ator, social (humano ou não-humano), este agenciamento depende da forma como eles participam da prática pedagógica. Eles podem ser tanto agentes de opressão (a depender da forma como estão sendo recepcionados na/pela escola, podendo ser, inclusive, mais um elemento segregacionista nas mãos do Estado), como podem ser agentes de empoderamento e inclusão, a partir do momento em que enxergamos as potencialidades destes atores não-humanos na rede que constitui o ensino.

O ensino remoto emergencial tratou-se de uma história singular na educação do mundo, que mesmo em países desenvolvidos não funcionou como o esperado. Entretanto, mesmo com o retorno das aulas no formato presencial, o governo não tem dado sinais de que pretenda investir nas melhorias e atualizações das fraturas educacionais identificadas durante aquele período como, por exemplo, formação docente adequada para o ensino conectado com a contemporaneidade, melhoria das redes digitais e de internet dentro das escolas, munir estudantes e professores de equipamentos digitais necessários e de boa conexão para auxiliar as práticas de ensino-aprendizagem na escola (presencial ou remota), o fortalecimento da educação como direito à cidadania, pois educação não é voluntariado, pressupõe ações de políticas públicas planejadas e de forma articuladas entre os entes federados etc.

O problema do ensino remoto não foi o desconhecimento das tecnologias digitais pelos estudantes, mas sim a falta delas e a forma como foram agenciadas no processo deste modelo de ensino. Uma boa parte dos nossos alunos já estão engajados na cultura digital, o que lhes faltam é o acesso aos meios digitais e, principalmente, a uma prática pedagógica mediada pelo agenciamento para incluir, e não para oprimir.

### 4.3 “ANDAR COM FÉ EU VOU, QUE A FÉ NÃO COSTUMA “FAIÁ””: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

O verso da música “Andar com fé”, composta por Gilberto Gil, foi citada por Tarcila, professora de Artes da escola em que atuo, em uma das conversas do grupo de professores durante as Atividades de Classe, sobre como ela estava fazendo para organizar suas atividades pedagógicas durante o ensino remoto. O verso atenta os ouvidos para a boniteza e a simplicidade de uma das variantes linguísticas faladas em algumas regiões do Brasil<sup>91</sup>. No entanto, o verso personifica também as dificuldades e as superações dos professores para levar adiante o ensino remoto que, apesar de ser emergencial, teve que ser seguido a um passo de cada vez, pela força da circunstância pandêmica.

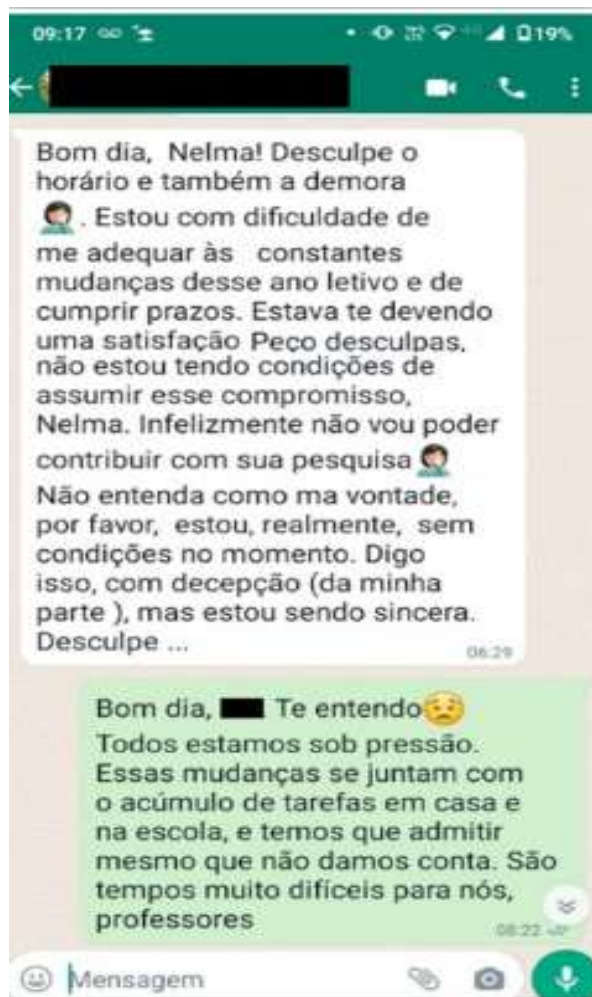
*[...] A gente vai dando um jeitinho em tudo, né? Brasileiro é assim...tem que apender a se virar, dançar conforme a música. Eu estou correndo para aprender a mexer nessas tecnologias, com esse Google sala de aula... É difícil, porque eu nunca trabalhei assim. O Google Meet é fácil mexer, difícil é ficar na tela dando aula para aquele monte de janelinha que nem gente aparece, só foto ou figurinha [risos]. O Whatsapp a gente já usa faz tempo, né? Foi fácil, mas vou te falar... levar nossa sala de aula para esse Google Classroom está complicado! Não está fácil não...quem aqui vai dizer que está fácil? [Direciona a pergunta para o grupo de professores] [Silêncio] Está difícil para todo mundo... a SEC não considerou se a gente sabia ou não como ia trabalhar o ensino remoto. Estou aprendendo conforme vou usando, um dia um vídeo, outro dia um slide e por aí vai ... **É colegas [pensativa] é como diz a música “andar com fé eu vou, que a fé não costuma faiá”**. Todo dia eu vou batucando lá no Google Classroom para colocar o material da aula, e assim vamos andando...tem que dar certo. O dia que eu consigo entender uma função nova naquela plataforma que eu não conseguia antes, já é uma vitória para mim, já que nunca tinha feito isso [...]* (TARCILA, professora de artes. 2021).

Esses afetamentos relatados por Tarcila fizeram parte do cotidiano de muitos docentes, que também se compôs de relações outras com tantos outros agentes humanos e não-humanos na rede de associações do ensino remoto. Por isso, no trajeto da pesquisa me deparei também com o "não querer" de muitos dos meus colegas, quando convidados a colaborar com esta pesquisa. Sobre este "não querer", como professora pesquisadora, parece-me muito justificável e compreensível já que faço parte do mesmo corpo docente, fragilizado pelas reverberações do contexto pandêmico no campo do ensino na escola pública. Em diálogo com uma colega

<sup>91</sup> Aqui refiro-me aos modos de fala do povo sertanejo, em que fatores sociais externos como escolaridade e nível socioeconômico condicionam o fenômeno da variação linguística em questão, especificamente a variação fonológica deslateralização (o apagamento do dígrafo “lh” na escrita, que na fala corresponde ao fonema /λ/, uma consoante lateral palatal) e a monotongação (o apagamento do “r” final), ou seja, falhar= /falá/= faiá, conforme Manual de Fonética e Fonologia de Cavaliere (2005).

professora convidada a participar desta pesquisa, ela desabafa os seus motivos da não aceitação do meu convite<sup>92</sup>:

**Figura 31:** Print de conversa via Whatsapp



Fonte: Arquivo da autora, 2021.

No diálogo em tela, a combinação da linguagem verbal com a não-verbal expressa emoções que vão além da tristeza, desânimo, decepção e lamentos. Neste desabafo, a professora e eu estabelecemos uma comunicação significativa, de proximidade afetiva, já que somos colegas de trabalho e compartilhamos do funcionamento de muitos aspectos e muitos afetamentos em comum na rede do ensino remoto emergencial. Adicionalmente, ao cenário da crise pandêmica, considerado por si só um agente estressor, inúmeros docentes adoeceram física e mentalmente em silêncio (entre os quais me incluo), como consequência da pressão para

<sup>92</sup> Ressalto que, embora esta professora não tenha aceito o convite para participar das discussões do grupo de colaboradores da pesquisa, autorizou a divulgação do *print* desta conversa, mediante termo de consentimento livre e esclarecido e assegurado o anonimato e preservação da sua identidade.

cumprir demandas impostas pelo sistema educacional. Aliado a isso, as atividades já estressantes do cotidiano social físico/presencial configuraram-se em novos tipos de estresse no cotidiano online/virtual: a incerteza da vida futura, o acúmulo de atividades remotas (busca ativa de estudantes, inúmeras *lives* e reuniões semanais, cumprimentos de prazos e cronogramas muito engessados...) com as atividades domésticas, transtornos emocionais de diversas ordens, responsabilização pela autoformação pois, cada um a seu modo, teve que dar conta de aprender o que precisava para ensinar-aprender no ensino remoto.

Moreira e Rodrigues (2018) já alertavam antes da pandemia que, para além de uma mudança de configuração da prática pedagógica, a docência se configura também entre as atividades laborais mais estressantes da contemporaneidade. Seus estudos demonstraram que devido à complexidade das multitarefas docentes, a probabilidade de professores desenvolverem estresse, depressão e ansiedade é duas vezes maior quando comparados às demais profissões. E no contexto da pandemia a docência atravessou momentos de crise nunca antes experienciados que desencadearam em grande parte das pessoas sentimentos e tensões como ansiedade, insegurança, frustração e medo. Especialmente, para nós, mulheres, que fazemos parte de um grupo historicamente discriminado na sociedade patriarcal em que a conjuntura pandêmica parece ter agravado ainda mais as desigualdades de gênero.

Conforme dados de pesquisa sobre gênero, quarentena e Covid-19, Duarte (2020, online)<sup>93</sup> mostra que, com mais tempo de permanência em casa devido às medidas de isolamento e posterior distanciamento social, as mulheres que são mães tiveram uma sobrecarga de trabalho doméstico maior, além do trabalho remoto e foram mais solicitadas pelos filhos, principalmente no acompanhamento das tarefas escolares remotas. Além disso, para nós, mulheres professoras (já que a classe docente se assenta, majoritariamente, no gênero feminino), a demanda do trabalho remoto modificou drasticamente nossa rotina e essas mudanças repentinas na carreira docente resultaram em novos protocolos que não faziam parte das atribuições do ensino presencial. Nas interações diárias do grupo de Whatsapp dos professores da escola-território desta pesquisa, a afetabilidade das emoções e do acúmulo de tarefas ficou bem perceptivas e foram agenciadas por exemplo, pela multissemiose da linguagem utilizada nas redes sociais:

---

<sup>93</sup> **Gênero, quarentena e COVID-19: por uma crítica ao trabalho doméstico.** Por Joana das Flores Duarte, 2020. Disponível em: Por Joana das Flores Duarte, 2020. Disponível em: <https://www.clacso.org/genero-quarentena-e-covid-19-por-uma-critica-ao-trabalho-domestico/>

**Figura 32:** Print da tela do Whatsapp do grupo dos professores



Fonte: Arquivo da autora, 2021

Nesta situação comunicativa acima, que mostra a postagem de docentes em comentário aos acúmulos de tarefas, sobre o qual conversávamos no grupo de Whatsapp dos professores da minha escola, os protagonistas da linguagem foram o card e a figurinha<sup>94</sup>. Apesar de demonstrarem humor, evidenciam a nossa rotina exacerbada de tarefas, em grande medida invisibilizadas e opressoras neste cenário de aulas remotas, que foram muito além da mediação da aula: gravar aulas, elaborar materiais didáticos, planejamentos, reuniões virtuais, avaliações,

<sup>94</sup> O card e a figurinha (ou sticker) são da mesma família dos emojis e dos memes, formas não verbais de comunicação utilizadas em mensagens de texto nas redes sociais, especialmente no WhatsApp, como opção de incremento do texto escrito ou como substitutivo dele. A possibilidade de qualquer pessoa criar seus próprios memes ou figurinhas, por exemplo, por meio de *apps* fez com que essa funcionalidade tornasse um meio de expressão bastante utilizado, especialmente para quem tem certas dificuldades de verbalizar sentimentos e emoções por escrito.

lançamentos de notas e frequências, postagens de atividades, acompanhamento e orientação dos estudantes, relatórios, atendimento remoto aos pais, autoformação docente, corrigir atividades, inúmeras reuniões, *lives* disso, *lives* daquilo...Tudo isso culminou também numa espécie de repúdio a essa sobrecarga de atividades, expresso pela fisionomia da caricatura da professora no card e pela resposta de outro colega do grupo endossando esse repúdio na figurinha do gato.

Essa opressão afetou diretamente as nossas relações sociais, especialmente a familiar e, conseqüentemente, as respostas da ação pedagógica. Além disso, as cobranças e responsabilizações não fazem sentido numa circunstância em que o sistema educacional, em todo o mundo, não estava preparado para as necessidades da pandemia. Estudantes e professores tiveram que mostrar eficiência em um contexto de ensino que apresentou dificuldades para o ensino-aprendizagem em todas as variáveis (estrutural, tecnológica, logística, recursos humanos e não-humanos etc.) naquele modelo de ensino. Essas variáveis, em diversos aspectos, deveriam ter sido consideradas pela sociedade e pelo sistema gestor no planejamento e implementação de políticas públicas para o trabalho pedagógico no decorrer da pandemia, como por exemplo, a garantia de atendimento e acompanhamento psicológico e psiquiátrico para os educadores e educandos, tendo em vista o grande número de estudantes e professores que foram acometidos de transtornos de ansiedade, estresse, depressão e outros problemas emocionais.

Neste sentido, o agenciamento da linguagem, para além de um atributo humano, é concebida como parte de um conjunto mais amplo de possibilidades semióticas (SILVA, 2019), e a sua materialidade, independente do espaço de acontecimento (físico/ presencial ou digital/virtual), ganha corpo nas experiências discursivas nas relações com os humanos e com outros não-humanos. Nessa perspectiva, pensando com Toohey (2018), a linguagem digital não apenas medeia as interações e ações, mas intra-atuam com os humanos, pois também são percebidas como partes ativas em agenciamento.

A partir desse ponto de vista, os recursos linguísticos, sensações e percepções estão entrelaçados de tal forma que é possível notar uma espécie de “agência distribuída” (BARAD, 2006) no emaranhado entre humanos e não-humanos. Imagens fixas ou em movimento, tornam-se linguagens vivas nas trocas de mensagens instantâneas nas redes sociais, fixando-se como legítimos atores de fala para o efeito de presencialidade na reinvenção das formas de comunicação atuais. “Através dessas imagens fazemos o outro “ver” as nossas reações e emoções, e em muitos casos, são os protagonistas em eventos comunicativos”. (SILVA, 2019, p. 78).

Dessa forma, os agenciamentos das tecnologias digitais se enveredam por conexões que vão muito além da ideia de artefato ou de objeto material, abrangendo também as linguagens e produtos da inteligência humana (LÉVY, 1999). Ademais, é interessante perceber que além de uma produção não verbal, as figurinhas, memes, gifs, cards, entre outras expressões da linguagem das redes sociais, são também uma produção visual, logo são multimodais<sup>95</sup> e quem as produzem, ou quem as agenciam, comunicam a partir delas, principalmente, sua posição política e sua ideologia. Assim, em sintonia com Cupani (2016), é preciso reconhecer a tecnologia como dimensão de vida humana. As mídias moldam os atores humanos ao mesmo tempo em que são moldadas por eles.

Entretanto, no acontecimento do ensino remoto, esses afetamentos docentes parecem não ter sido considerados pelos sistemas de ensino. A verdade é que ninguém não estava preparado para uma pandemia.

*[...] Vocês estão vendo aí...a gente só escuta na mídia que o governo está se esforçando, que está investindo, que os estudantes precisam voltar para a escola, mas ninguém fala nada dos professores, que estão recebendo essa carga toda de trabalho nas costas, sem recursos, com internet ruim, sem saber direito o que fazer para dar essas aulas remotas... Ninguém me perguntou até agora se eu estava preparado para isso, se eu estou bem de saúde, se eu preciso de ajuda, se eu tenho condições de assumir esse ensino remoto [...] (EMANUEL, professor de inglês. 2021).*

\*\*\*

*[...] A gente precisa de mais... Essas lives que a SEC faz não estão dando conta do que a gente precisa. Você conseguiu configurar esse negócio aí do Google Sala de Aula para avaliar as tarefas? Eu não consegui... e outra coisa, como é que vou ficar só fazendo questionário para avaliar os conteúdos de Artes, por exemplo?? Onde fica a subjetividade do estudante? O Google consegue avaliar poesia, letra de música, produção de texto, imersão em uma pintura? Não dá, não tem como. Isso não pode ser avaliado objetivamente, porque não é para “corrigir”...É subjetividade, envolve sensibilidade. Como é que vou dizer que a leitura que estudante Fulano fez da pintura “Operários”, de Tarcila do Amaral, está certa ou está errada? Não dá... eu não posso dizer que está certo ou está errado, muito menos o Google. Então, essas lives não resolveram o problema. Não teve formação específica para o ensino remoto. Não dá para dizer que esses tutoriais para manuseio das plataformas é formação. Foi importante? Foi. Nos deu condições de, pelo menos, estabelecer um canal diálogo com os nossos estudantes... pelo menos com uma parte deles ... porque muitos não tinham condições de acessar nada. Mas não é suficiente... faltou a “mão na massa”, não deu condições práticas para a gente planejar as aulas. Faltam equipamentos para os estudantes, para nós, professores também. Faltou apoio do governo, de todos os lados... apoio prático, sabe? Com tanta novidade, estamos inventando e fazendo do jeito que a gente acha que está certo e continuaremos fazendo assim, porque aqui*

<sup>95</sup> A multimodalidade é uma perspectiva teórica baseada nos estudos linguísticos e na semiótica social, que afirma que os significados comunicativos são construídos, compartilhados, desafiados por meio do uso de vários modos, dentre os quais a escrita, a fala, a imagem, o som, o gesto, a tipografia, a imagem em movimento. Kress e Van Leeuwen ([1996] 2006) consideram que toda forma de comunicação é multimodal, porque, nos contextos sociais concretos, ou seja, nas práticas sociais com o objetivo de se comunicar, as pessoas se utilizam de formas de comunicação em que diversos modos semióticos se integram.

*ninguém sabe o que vai acontecer amanhã. É cada um ajudando o outro. Vocês manjam de aplicativos, eu não. No começo, tinha dias que eu chorava porque tinha cobrança de todos os lados, de direção, de coordenação, da SEC e eu não conseguia planejar minhas aulas para a plataforma digital, eu ainda tenho muitas dificuldades para fazer minhas aulas na tela ...” (TARCILA, Professora de artes. 2021)*

Perante as percepções dos estudantes e professores trazidas até aqui, entendemos que ensinar-aprender é muito mais do que simplesmente explicar uma ideia e propor uma atividade. E no ensino remoto, além de envolver o dito e o não dito, envolveu também a complexidade do acompanhamento de um processo diário repleto de desafios. Esse processo se torna mais complexo ainda e quando o sistema de ensino impõe o excesso de atividades pedagógicas como tentativa de suprir as perdas do “apagão” do ensino em 2020, como se esses excessos pudessem recuperar o tempo e as aprendizagens deixadas para trás. De acordo com o Protocolo do Ensino, na fase remota

2. [...] A jornada diária para o estudante corresponderá a 6 horas e 40 minutos de aulas (400 minutos), divididos em 8 tempos de 50 minutos, sendo 6 tempos de hora-aula (300 minutos) e 2 tempos de Atividade Curricular Complementar (100 minutos).

Os 6 tempos de hora-aula devem ser organizados, preferencialmente, em “aulas conjugadas” de 2 tempos (100 minutos) ou, excepcionalmente, em 3 tempos (150 minutos).

Se o professor optar pelas sequências sugeridas nos Cadernos de Apoio à Aprendizagem, de modo geral, a cada 3-4 tempos conclui-se uma Trilha de Aprendizagem, e em 8 semanas é possível concluir uma Unidade letiva. Mas isso irá variar conforme as escolhas didáticas do professor e, sobretudo, o ritmo da turma e dos estudantes com mais dificuldade de acompanhar os percursos e o formato.

Professores do mesmo componente curricular podem dividir as aulas da mesma turma entre si, considerando o formato de 2 e 3 tempos. Isso implicará em reunir mais de uma turma no mesmo grupamento remoto e planejar em conjunto as atividades que serão desempenhadas por cada docente.

As aulas remotas devem ser estruturadas fazendo uso de diferentes metodologias e recursos educacionais. Neste sentido, recomenda-se observar as orientações contidas no Parecer nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que apresenta alternativas para a substituição das atividades presenciais por outras não presenciais, dentre elas:

- i. Realização de atividades online síncronas (aquelas em que é necessária a interação professor-estudante, em tempo real, no mesmo ambiente);
- ii. Oferta de atividades assíncronas (aquelas consideradas desconectadas do momento real e/ou atual) de acordo com a disponibilidade tecnológica. Recomenda-se que estas atividades tenham prioridade, em relação às atividades síncronas e observem os dispositivos que serão utilizados pelos estudantes, evitando arquivos muito pesados;
- iii. Distribuição de vídeos educativos e podcasts (áudios educativos), de curta duração, por meio de plataformas digitais, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a orientação do(a) docente. Deve-se atentar para as questões de direitos autorais na exibição de vídeos em instituições públicas;
- iv. Realização de atividades acadêmicas com a orientação do(a) docente, a exemplo de estudos dirigidos, pesquisas, entrevistas, experiências, vivências, simulações, mapas conceituais, resumos, fichamentos, produção textual, seminários on-line e outras;



- v. Elaboração de pesquisas com o objetivo de proporcionar a prática do método científico, a partir do estudo de determinado tema, com levantamento de objetivos, hipóteses, justificativas, discussão teórica, metodologias, conclusão e referências bibliográficas; vi. Realização de debates em grupo em fóruns, quiz (jogos mentais), enquetes, questionários e avaliações on-line;
- vii. Criação de materiais relacionados aos conteúdos estudados: cartilhas, blogs, páginas em redes sociais, materiais instrucionais, mapas mentais, vídeos, protótipos, dentre outros;
- viii. Utilização de objetos de aprendizagem reunidos nos repertórios de conteúdos públicos da internet, tais como a Plataforma Anísio Teixeira, que dispõe de conteúdos interativos;
- ix. Utilização de mídias sociais de longo alcance (Whatsapp, Facebook, Instagram, Skype etc.) para estimular e orientar os estudos, observadas as faixas etárias;
- x. Substituição de atividades presenciais relacionadas à avaliação, por atividades não presenciais, considerando o modelo de mediação de tecnologias digitais de informação e comunicação adequado à infraestrutura e interação necessárias.
- A escola terá liberdade para definir o melhor formato, desde que alcance 100% da carga horária estipulada para o contínuo 2020/ 2021. Convém destacar a existência de outras possibilidades de tempos e espaços formativos na rede, como utilizado na Educação Integral e as Estações dos Saberes realizadas pelos Complexos Integrado de Educação (CIE). (BAHIA, PROTOCOLO DA EDUCAÇÃO, 2021, p. 23-24)

Observando estas atribuições prescritivas da Secretaria de Educação através do Protocolo do ensino, justifica-se, em grande medida, os nossos abalos emocionais e psicológicos ao longo do ensino emergente. Soma-se a essa grande lista de tarefas a cumprir e a aprender a fazer um tempo de ensino-aprendizagem extremamente enrijecido para estudantes e professores no ensino online, como ilustra o horário de aula semanal de uma turma do 1º Ano do Ensino médio durante o período remoto, na tabela 2:

**Tabela 1:** Horário de aula do 1º Ano Ensino Médio no ensino remoto

SÉRIE: 1º ANO TURMA: B MATUTINO						
	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
Tempo 1	LP	MAT	FIS	HIS	QUI	A cada sábado, uma área de conhecimento e sua ACC
Tempo 2	LP	MAT	FIS	HIS	QUI	
Tempo 3	ART	MAT	BIO	FIL	ING	
Tempo 4	ART	LP	BIO	FIL	ING	
Tempo 5	SOC	LP	MAT	EDF	GEO	
Tempo 6	SOC	LP	MAT	EDF	GEO	
Tempo 7	ACC	ACC	ACC	ACC	ACC	ACC
Tempo 8	ACC	ACC	ACC	ACC	ACC	ACC
<i>Legenda:</i> LP - Língua Portuguesa; ART - Artes; SOC - Sociologia; ACC - Atividade Curricular Complementar; MAT - Matemática; FIS - Física; BIO - Biologia; HIS - História; FIL - Filosofia; QUI - Química; ING - Inglês						

**Fonte:** Elaborado pelo colégio estadual, território desta pesquisa, adaptado do Protocolo da Educação, 2021

Projetar um turno inteiro de aula em uma plataforma digital de videoconferência como o Google Meet, por exemplo, causou um desgaste imenso em estudantes e professores nesta mudança abrupta de espaços e tempos pedagógicos. Soma-se a isso dificuldades e limitações

próprias de cada contexto familiar em acompanhar essas novas condições de horários e adversidades do ensino, considerando as desigualdades sociais e econômicas da escola pública, na realidade dos estudantes com deficiência.

Por isso, a postura educacional da mera transposição dos encontros presenciais para o ambiente online no ensino remoto, mantendo até os mesmos horários e cronograma das atividades tal como realizados no ensino presencial, somada às dificuldades de acesso à tecnologia e, no caso dos estudantes com deficiências, às tecnologias assistivas de acessibilidade, acarretou sérias dificuldades cujas perdas já podem ser contabilizadas no grande número de evasão escola, nos baixos índices de desempenho demonstrados no cotidiano de nossas aulas e pelos últimos indicadores de avaliação externa (IDEB, ENEM, SAEB) e também de avaliação interna do Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE)<sup>96</sup>, um indicador de desempenho da SEC que avalia semestralmente os estudantes das escolas estaduais nas áreas de Português e Matemática.

Concordo com Nóvoa, quando ele afirma que é preciso reconhecer que os governos estaduais, assim como o Ministério da Educação “deram respostas frágeis à gestão do ensino na pandemia”, enfatizando que as melhores respostas em todo o mundo, vieram dos professores que “em colaboração uns com os outros e com as famílias dos estudantes conseguiram colocar em ação estratégias pedagógicas significativas para este tempo tão difícil [...] Foram capazes de manter o vínculo com [parte de] seus alunos para os apoiar nas aprendizagens” (NOVOA, 2020, p. 3-4), mesmo sob a pressão do sistema educativo, engessados em protocolos e metas a cumprir. E eu acrescento também que foram nossos esforços incansáveis, buscando adquirir por conta própria, sem ajuda do governo, os recursos tecnológicos necessários e também o conhecimento prático dos novos (multi)letramentos que fizeram esse ensino remoto acontecer, de alguma forma e de diferentes formas, para atender o máximo possível de estudantes.

*[...] Foi o que eu já disse aqui em reunião: não tivemos outra escolha senão a adaptação aos recursos tecnológicos para conseguir dar andamento ao ano letivo. O ensino remoto trouxe várias dificuldades, dentre elas destaco aquelas materiais e aquelas de ordem intelectual. Sobre as primeiras, destaco os recursos físicos para termos acesso aos recursos digitais como por exemplo, um bom computador e um bom celular. As dificuldades intelectuais, por sua vez, referem-se ao pouco conhecimento tecnológico que muitos de nós temos. Por exemplo, como*

---

96 O processo avaliativo SABE é uma avaliação externa, com a mesma metodologia das avaliações do SAEB, que tem por finalidade aproximar os estudantes dos procedimentos exigidos em diversas avaliações usadas nacionalmente e subsidiar as escolas com informações sobre a evolução das aprendizagens dos estudantes, por meio de instrumentos elaborados para melhoria dos processos de ensino e das aprendizagens nas unidades escolares estaduais da Bahia. Tem o objetivo de identificar indicadores pedagógicos que subsidiem a atuação da SEC e das escolas nos processos de aprendizagens dos estudantes e aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem. Disponível em <http://escolas.educacao.ba.gov.br/sabe>.

*fazer bom uso dos recursos digitais, adaptando-os às necessidades de aprendizagem de nossos estudantes. Essas, a meu ver, são percalços que devem ser observados quando abordamos questões referentes ao ensino remoto. Para tentar superar esses percalços, tivemos e ainda temos que nos desdobrar, ficando horas e horas, semanas e semanas em frente do computador e do celular tentando aprender pelo menos o básico para ter condições de adentrarmos no mundo tecnológico, estabelecendo diálogos consistentes com os nossos estudantes. Muitos de nós, como no meu caso, tivemos também que nos endividar para comprar bons equipamentos para conseguir ministrar as aulas remotas. A única vantagem disso tudo para mim foi poder trabalhar de forma segura em casa, reduzindo os riscos de pegar Covid e contaminar minha família. (EMANUEL, professor de inglês. 2021)*

O contexto da pandemia reforça a necessidade da valorização do trabalho docente e a promoção da sua autonomia pedagógica, bem como maior reconhecimento dos professores enquanto atores sociais que trabalham com vidas.

Nada pode substituir a colaboração entre professores, cuja função não é aplicar tecnologias prontas ou didáticas apostiladas, mas assumir plenamente o seu papel de construtores de conhecimento. As capacidades de iniciativa, de experimentação e de inovação manifestadas durante a pandemia devem ser alargadas e aprofundadas no futuro como parte de uma afirmação profissional da carreira docente (NOVOA, 2020, p. 10).

Entretanto, não podemos perder de vista que o ensino remoto emergencial é uma especificidade que foi inventada para suprir uma demanda do momento pandêmico. Não pode se converter em modalidade de ensino como substituta à escola presencial, tal como querem aqueles que defendem o *homeschooling*<sup>97</sup>. O curso dos acontecimentos indica que esta proposta não se mostrou eficiente e eficaz como modalidade de ensino, já que não conseguiu chegar a todos os estudantes, apenas evidenciou o agravamento das fissuras das desigualdades já existentes.

*[...] A pandemia escancarou a desigualdade social em nosso país. Então, a gente já sabia que havia essa desigualdade, É herança colonial. Mas a pandemia trouxe essa desigualdade em números, em histórias de vida próximas da gente. Nós estamos vivenciando essa desigualdade muito de perto em nossas escolas: é estudante sem comer, é violência de todo tipo dentro de suas casas, é família sem emprego... Então hoje podemos ver com clareza essa desigualdade pela realidade da nossa escola pública e pela falta de acesso à cultura digital. De uma turma de dez estudantes, por exemplo, só um ou dois tinha condições efetivas de ter aula remota de qualidade. Outra questão que marcou muito esse ensino remoto foi a insegurança mesma da*

---

<sup>97</sup> Como o próprio nome já refere, a prática do *homeschooling* têm como foco o ensino domiciliar, sendo de responsabilidade dos pais ou professores tutores a prática pedagógica deste modelo de ensino. Neste formato de ensino as aprendizagens se desenvolvem partir de metodologias e práticas de estudo próprias. Esta proposta é apoiada pelo Governo Bolsonaro e por corporações de ensino privado com viés ideológico religioso que tem se empenhado para que este tema se converta em lei, inclusive, já aprovado na Comissão de Constituição e Justiça do Congresso Nacional, cujos esforços para implantação vem desde antes da pandemia. Se aprovado, o texto altera significativamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para admitir o ensino domiciliar na educação básica (pré-escola, ensino fundamental e médio), sendo uma grande ameaça para a educação pública, laica e democrática e uma ameaça também para a carreira docente.

nossa prática pedagógica. A gente nem podia contar com o feedback efetivo das aulas, nem dos estudantes que tinham acesso a essas aulas remotas porque a gente não tinha certeza que estes estudantes estavam, realmente, assistindo as aulas... Quer dizer, é essa resposta do estudante que a gente toma como base para preparar a próxima aula. Mas se a gente não tem esse retorno, a gente não consegue desenvolver bem nossa prática...por isso esse ano está muito difícil também avaliar esse estudante... mas a gente está tocando o barco. E mesmo com todas as dificuldades, o tempo todo estamos tentando ajudar esses estudantes. Eu sinto que esse momento de crise é também um momento que nos obriga a pensar em outras possibilidades para o ensino, ainda que impossíveis. Eu digo o seguinte, eu não sei o que vai acontecer, mas eu percebo que nós temos que repensar todo o modelo de ensino que tivemos até hoje. O que não pode é continuarmos fazendo esses remendos, no improviso, numa espécie de “faz de conta” que tudo está bem. E a gente sabe que há muito tempo a escola não está bem, já desde bem antes da pandemia... gente sente que a escola precisa mudar porque do jeito que está não dá mais certo. Eu acho que todo esse processo de ensino e aprendizagem precisa ser repensado porque a escola está parada no tempo há mais de cem anos...Tudo isso que está acontecendo, eu vejo como indicativo de uma mudança ...não sei se para bom ou para ruim, mas que precisa mudar... isso precisa [...] (CLARICE, professora de Português. 2021).

\*\*\*

[...] Para mim esse ensino remoto foi uma gambiarra do governo para resolver o problema do ensino da pandemia e para os gestores escolares comprovarem que as escolas públicas estavam funcionando. Digo da pública porque sabemos, sem dúvida, que na escola particular foi diferente e funcionou muito melhor que na pública, desde o início da pandemia... Inclusive porque tem um interesse do mercado por trás disso. E na escola pública foi diferente. Só os professores com alguma experiência digital e os estudantes que tinham boas condições financeiras é que conseguiram se sair bem. Mas como eu não costumo endeusar essas coisas de tecnologia, na verdade eu fui um pouco rebelde nesse ensino remoto. Eu acho que as pessoas pensam que as tecnologias digitais são milagrosas que elas, sozinhas, conseguem resolver os problemas do ensino, mas não é bem assim... eu ainda vejo que a escola só faz sentido se tiver proximidade, empatia, comunicação e troca afetiva entre professor e estudante... o que você diz, como você diz... Claro que a tecnologia tem um papel muito importante neste processo de mediação da aula. Mas tem colegas que pensam que fazendo card bonito, apresentação de PowerPoint fantástica e colocando recursos de vídeos fantásticos vão estar produzindo aulas fantásticas... me perdoem, mas eu acho isso tudo uma grande bobagem [risos]. (TARCILA, professora de artes. 2021).

\*\*\*

[...] A gente já comentou aqui que o ensino remoto parece que está reproduzindo a mesma coisa que a gente fazia na escola presencial: a gente continua fazendo um planejamento que acha que vai caber para todos os estudantes, e a gente está vendo que isso não funciona. Temos os estudantes com deficiência que não estão acompanhando as aulas, não estão aprendendo. A gente continua só falando, falando, falando e os estudantes só escutando, escutando, escutando... pelo menos os que ficam realmente na sala e não deixam o computador ou celular falando sozinho [risos]. Não tem participação ativa desses estudantes. Eles só escutam e respondem tarefa... É tudo mecânico... isso está terrível. Em que a educação está melhorando com essas tecnologias da aula remota? Não é só questão de inserir um slide, um jogo, um vídeo, ou porque a gente pode entrar no site e mostrar alguma coisa da internet com mais facilidade na aula online do que quando disputávamos a sala de vídeo. Isso a gente já fazia e os que têm acesso a internet já sabe fazer isso sozinhos. Outra coisa: tem que pensar naqueles estudantes que estão fora da escola. Tem que fazer alguma coisa por esses estudantes que nem internet tem, a gente não pode planejar só para os que estão na aula remota... Tem que pensar também naqueles estudantes que estão em casa, sem nem saber o que está acontecendo no ensino remoto (TARCILA, professora de artes. 2021).

Considerando estas percepções, o ensino emergencial foi pensado de modo localizado, e no seu percurso online percebemos que a presencialidade física, da qual fomos privados é a essência do processo de formação humana. A escola não é só a estrutura física que acolhe. A escola se constitui também em um espaço de direitos e, ao mesmo tempo, propicia a dimensão da formação humana em seus múltiplos sentidos. As narrativas das experiências docentes e discentes vivenciadas ao longo destes dois anos pandêmicos falam também sobre como este espaço se constituiu não só em espaço de ensino-aprendizagem, mas também de exclusão. Da mesma forma, testemunharam um espaço de luta diária contra a opressão perante o modo como fomos afetados no campo da docência. Por isso, é importante ouvir estas vozes. E bell hooks (2018, p. 247) nos convoca para a necessidade da escuta, ao dizer que “ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros e às vezes relacionar essas vozes com a nossa experiência pessoal nos torna mais conscientes uns dos outros”.

Nesse sentido, afirmamos a necessidade de uma concepção de docência como uma prática discursiva que revela e constitui identidades, numa dimensão plural e diversa. Por isso, a prática pedagógica precisa também se revestir de um processo de luta pela emancipação das diferenças, já que ela se reveste de uma ação social que permeia a formação identitária das pessoas. Isso implica uma relação dialética entre o discurso, a prática e todas as dimensões da estrutura social subjacente, no sentido mais amplo e em todos os níveis, que direta ou indiretamente os moldam e restringem, seja pelas próprias normas e convenções, como também pelas relações, identidades e instituições que lhes são subjacentes (FAIRCLOUGH, 2001).

#### **4.4 DO REMOTO PARA O RETORNO PRESENCIAL: TINHA UM ENSINO HÍBRIDO NO MEIO DO CAMINHO**

Retomando o Protocolo da Educação, após a primeira etapa do ensino emergencial (totalmente online), que nas escolas estaduais da Bahia funcionou até julho de 2021 para os estudantes em geral, entrou em cena o modelo híbrido de ensino. Nesta segunda fase, iniciada em agosto daquele ano os professores precisaram dedicar ainda mais o seu tempo de trabalho à escola, tendo em vista que precisavam atender à demanda das aulas presenciais (Tempo Escola)<sup>98</sup> e ainda dar suporte para ensino online (Tempo Casa).

---

<sup>98</sup> “Tempo escola” e “tempo casa” foram nomenclaturas adotadas no Protocolo da Educação para a fase de retorno híbrido, para indicar o tempo presencial na unidade escolar (Tempo Escola) e o tempo não presencial em domicílio (Tempo Casa) durante todo o ano letivo de 2021, incorporando também as “Atividades Curriculares Complementares”, que são apoiadas no currículo, porém organizadas em formatos mais flexíveis e próximos aos projetos, programas ou disciplinas eletivas.

Conforme Bacich e Moran (2015), o ensino híbrido, ou *blended learning*, é uma das grandes tendências da educação do século 21 e pressupõe a combinação de espaços, tempos, atividades e metodologias diversificadas. Integra a educação às tecnologias digitais, combinando a sistemática de ensino presencial com a proposta de ensino online. Propõe o trabalho colaborativo e proporciona momentos pedagógicos que se estendem para além das salas de aula presenciais. Entretanto, na realidade da nossa escola pública estadual, essa perspectiva do ensino híbrido não funcionou conforme pressupõe os autores.

Foi uma etapa de retomada gradativa das atividades semipresenciais, após um longo período de afastamento presencial em que vivemos sensações, emoções e percepções jamais imaginadas. Nesse retorno, o reencontro com todos os atores que compõem a escola ainda foi marcado por restrições de contato físico indicados pelos protocolos de biossegurança. Para tanto, com o intuito de preservar a vida humana e zelar pela saúde pública, a SEC também estipulou orientações através do Protocolo da Educação para o Ano Letivo 2020/2021 para o ensino híbrido, indicando medidas voltadas à prevenção e redução de riscos de transmissão da Covid-19.

Nesse interim, não posso deixar de mencionar que o retorno no modelo híbrido foi antecedido de certa resistência cautelosa, tanto dos professores quanto dos pais e responsáveis pelos estudantes, tendo em vista que naquele momento (agosto de 2021) a grande maioria dos professores no Estado da Bahia não tinha tomado a segunda dose da vacina contra o Covid-19, nem a maioria dos estudantes tinha tomado a primeira dose.

*[...] Conversamos com o NTE-13 e, como já sabemos, lá em Salvador as aulas já voltaram com o modelo híbrido e já tem professores e estudantes correndo para fazer teste porque lá já tem muitos casos de COVID-19 dentro das escolas. Então, essa vai ser também uma preocupação nossa com essa volta para a escola presencial. Vamos sair das nossas casas, ter contato com outros pessoas e rotinas diferentes... então, sabemos que isso pode dá errado, né?... Mas é uma exigência do governo. E nem eu nem, nem a escola, nem o Estado pode dar a garantia de que vai estar tudo bem, que ninguém vai ser contaminado, de que vai dar tudo certo... Eu estou aqui pela força do cargo, eu também estou com medo [...] (INSTITUCIONAL 2, Diretora da escola em reunião com os professores. 2021).*

\*\*\*

*[...] Gente, eu estou observando o movimento do sindicato dos professores e estou vendo que nós não vamos ter apoio resistindo a esse retorno híbrido... O governador já falou que vai cortar o salário de quem não voltar para a escola presencial. Então, se não está tendo um apoio seguro do sindicato nessa luta, então é melhor a gente voltar... não sabemos o que isso vai dar... Esse ensino híbrido não está claro, não explicaram para gente direito, não teve formação... eu sei que vai ter uma carga horária lá no Google sala de aula e nós vamos estar dentro da sala de aula presencial também, ou seja, vai triplicar nosso trabalho, não vai ser fácil para gente não... E o pior é que nossos estudantes serão muito prejudicados com esse retorno, porque sabemos que cerca de 80% dos nossos estudantes são da zona rural, e ainda tem os estudantes*

*com deficiência também. Então, esses estudantes não vão poder vir para a escola porque não vai ter o transporte escolar do município, uma vez que as aulas do município não voltaram nem vai voltar esse ano... Então, voltando presencial ou não, nós vamos ter dois trabalhos... vai ser complicado, mas se o sindicato não está dando esse apoio... Ficar sem salário que a gente não pode, né? (CLARICE, professora de Português. 2021).*

Assim, correndo todos os riscos, a escola reabriu seus portões e voltamos presencialmente para a escola. A retomada das atividades semipresenciais exigiu uma série de iniciativas em múltiplas dimensões considerando o ineditismo do cenário pandêmico, desde os processos de higienização individuais e coletivos bem como o protocolo de biossegurança alinhado às práticas pedagógicas. Tudo isso alterou a rotina escolar que conhecíamos antes da pandemia, em nome dos cuidados com a vida humana e perante um não-humano tão potente como o coronavírus.

Conforme indica o Protocolo,

[...] No momento do retorno presencial gradativo (híbrido) as escolas deverão seguir os seguintes procedimentos:

3.1 Reorganização de tempos e espaços: O retorno híbrido será feito de forma alternada diária, a partir da divisão das turmas, conciliando os chamados Tempo Escola e Tempo Casa (continuando com as Atividades Curriculares Complementares), da seguinte forma: a) Cada turma será dividida em duas, a partir do critério definido pela unidade escolar, que pode ser: ordem alfabética dos nomes dos estudantes, uso do transporte escolar ou outro critério considerado relevante pela escola.

b) A escola seguirá a mesma organização de aulas programadas para as rotinas regulares, de modo que a cada dia, metade das turmas participará das atividades de forma presencial, no Tempo Escola, e a outra parte desenvolverá suas atividades de forma não presencial, no Tempo Casa, num sistema de alternância diário, a princípio, com igual carga horária.

c) O Tempo Casa será computado como carga horária letiva regular. Somente em casos excepcionais será permitido desenvolver as atividades exclusivamente no Tempo Casa, por motivos devidamente justificados.

d) A alternância será feita exclusivamente pelos estudantes. Os professores seguem com as turmas e horários definidos na programação formal e não modificam seus horários, exceto em função da inclusão dos sábados letivos, que podem ser dedicados às Atividades Curriculares Complementares, organizando-se previamente o calendário.

e) Considerando a carga horária oficial é possível também organizações coletivas de trabalho conjunto entre os educadores desde que devidamente pactuado com a gestão e a coordenação pedagógica.

f) Os dias da semana para os estudantes também devem ser alternados entre as semanas, por exemplo: na semana 1, estudantes que foram para a escola na segunda, quarta e sexta devem ir, na semana 2, na terça, quinta e sábado, e assim sucessivamente, de modo que ao final de duas semanas consecutivas, tenham encontrado todos os professores, de todos os componentes.

g) O professor seguirá o seu planejamento pedagógico, não repetirá as aulas nem precisará dar “aulas extras” para os estudantes que estiveram no Tempo Casa. Pois o estudante, no Tempo Casa, acompanhará o conteúdo trabalhado presencialmente utilizando o Caderno de Apoio à Aprendizagem, videoaulas, materiais impressos, livros didáticos e demais materiais orientados pelos professores.

- h) Recomenda-se que os estudantes tirem suas dúvidas no Tempo Escola, bem como por meio do Plantão Pedagógico e outras formas que a escola e os professores considerem mais efetivas para assegurar as aprendizagens necessárias.
- i) Considerando que as turmas estarão subdivididas, caberá aos professores pactuarem com os estudantes, na primeira semana, como será feito o acompanhamento das aulas presenciais (Tempo Escola) e das atividades autodirigidas (Tempo Casa).
- j) Para auxiliar na organização dos Tempos Escola-Casa, a SEC construiu Cadernos de Apoio à Aprendizagem, que propõe sequências apoiadas nos Organizadores Curriculares Essenciais e nas diretrizes específicas para as Modalidades, que se encontram detalhadas no Anexo I e no Anexo III, respectivamente.
- k) Os estudantes do turno noturno poderão optar, no mesmo sistema de rodízio, por assistir às aulas do sábado no turno vespertino. Ou realizar as atividades correspondentes de forma não presencial, desde que devidamente orientados pelos professores e sem prejuízo da frequência.
- l) A escola deve comunicar previamente às famílias a escala de rodízio de cada turma. (BAHIA, PROTOCOLO DA EDUCAÇÃO, 2021, p. 25-27, grifo meu)

No que se refere à preparação docente para este momento de retorno híbrido, a SEC orientou durante as *lives* transmitidas através da página do Youtube que as escolas “encenassem” situações concretas para praticar e entender as melhores maneiras de intervir para preservar a saúde dos estudantes e dos profissionais da educação na fase híbrida, dentro do contexto de cada instituição e com os atores que compõem cada instituição, antes do retorno dos estudantes no modelo presencial.

A atividade consistia em uma simulação, na qual todos os profissionais da escola assumiriam papel de estudantes e vivenciariam cada um dos protocolos (de ensino e de biossegurança) executados pela equipe escolar. Segundo o protocolo, este exercício era importante para que todos experimentassem a aplicação das orientações na prática, tendo a oportunidade de tirar dúvidas no momento da simulação e de se familiarizar com as ações e medidas possíveis em cada situação. Entretanto, já nestas simulações entendemos que os estudantes com deficiência enfrentariam dificuldades tanto na fase híbrida como na presencial, tendo em vista as peculiaridades de cada deficiência, em que os critérios deveriam ser definidos de modo distinto para cada estudante, dado que este público, em sua maioria, além da sua deficiência (física, auditiva, visual, cognitiva, de mobilidade e/ou outras) apresenta quadros associados a comorbidades que requerem atenção específica, estando muitos deles no chamado grupo de risco.

Quanto às orientações sobre a organização e planejamento dos tempos pedagógicos, a fase híbrida foi realizada de forma alternada, a partir da divisão das turmas, conciliando os chamados “Tempo Escola” (o tempo presencial onde os estudantes estavam nas unidades escolares), o “Tempo Casa” (quando as atividades eram desenvolvidas em domicílio pelos estudantes, sob orientação dos professores) e o tempo das Atividades Complementares



Curriculares (ACC) (oficinas remotos), a fim de se alcançar a carga horária diária, conforme ilustrado no quadro abaixo:

**Quadro 4:** Funcionamento da escola no modelo de ensino híbrido

TEMPO ESCOLA	TEMPO CASA	ATIVIDADES COMPLEMENTARES CURRICULARES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas presenciais</li> <li>• Uso da internet para download dos materiais didáticos</li> <li>• Simulados presenciais</li> <li>• Atividades práticas</li> <li>• Projetos (Iniciação, Intervenção)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas gravadas</li> <li>• Roteiros de Estudo</li> <li>• +Estudo (monitoria)</li> <li>• Sala de aula virtual</li> <li>• Avaliações on-line</li> <li>• Conteúdos via Whatsapp</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educar para Trabalhar</li> <li>• +Estudo</li> <li>• Feira de Ciências</li> <li>• Projetos Estruturantes</li> <li>• Cursos on-line</li> <li>• Cursos de Extensão</li> </ul>

**Fonte:** Adaptado do Protocolo do ensino para o ano letivo 2020/2021

O Tempo Casa foi computado como carga horária letiva regular. E somente em casos específicos foi permitido aos estudantes desenvolverem as atividades, exclusivamente, no Tempo Casa (remoto): estudantes com comorbidade, estudantes com deficiência, alunas gestantes, estudantes que residiam na zona rural que dependiam do transporte escolar do município, já que as escolas municipais ainda se encontravam funcionando apenas remotamente.

A alternância entre os tempos pedagógicos foi feita exclusivamente pelos estudantes. Os professores seguiram a programação atuando a integralidade de sua carga horária de modo presencial, atendendo aos três tempos pedagógicos na escola física. Levando em conta que as turmas foram subdivididas em grupos, conforme ilustro na figura 33, couberam aos professores negociarem com os estudantes com seria feito o acompanhamento das aulas presenciais (Tempo Escola) e remotas (Tempo Casa), considerando as especificidades de cada turma.

**Figura 33:** Organização do ensino híbrido por tempo pedagógico

**Fonte:** BAHIA. Protocolo do ensino para o ano letivo 2020/2021. 2021, p. 10

Quanto à organização das turmas, cada turma foi dividida em duas, a partir da ordem alfabética dos nomes dos estudantes, buscando assegurar que todos aqueles que retornaram para a escola pudessem frequentar as aulas presencialmente de forma escalonada, através de um revezamento semanal, cumprindo com o protocolo de ensino e com a carga horária exigidos.

**Tabela 2:** Organização das turmas no ensino híbrido

REVEZAMENTO PRESENCIAL DIÁRIO						
SEMANA	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
SEMANA 1	TURMA A	TURMA B	TURMA A	TURMA B	TURMA A	TURMA B
SEMANA 2	TURMA B	TURMA A	TURMA B	TURMA A	TURMA B	TURMA A

**Fonte:** BAHIA. Protocolo do ensino para o ano letivo 2020/2021. 2021, p. 12.

Para o monitoramento da Covid-19 dentro da nossa escola nesta fase do ensino, seguimos o protocolo de biossegurança, implementamos o Comitê Gestor da Escola<sup>99</sup> para realizar o monitoramento diário dos estudantes a partir de uma lista de sintomas divulgados

<sup>99</sup>O Comitê, já instituído nas unidades escolares através do Colegiado Escolar foi responsável pelo acompanhamento do cumprimento das medidas sanitárias indicadas no protocolo de biossegurança da Secretaria de Saúde do Estado da Bahia, promovendo as ações necessárias na prevenção e comunicação de possíveis casos de Covid-19 dentro da escola às instituições competentes, bem como para a articulação da busca ativa dos estudantes que não retornaram à escola, juntamente com os professores, com a direção e com o Núcleo Territorial de Educação (NTE). O comitê foi constituído pelo gestor da Unidade Escolar, 1 (um) Coordenador pedagógico, 1 (um) representante do Corpo Docente, 1 (um) representante dos Estudantes e 1 (um) representante das famílias, num total de 5 (cinco) pessoas.

pela Secretaria de Saúde do Estado da Bahia, a serem observados pelos familiares dos estudantes e informados à escola, antes da ida do estudante para a aula, e também a partir das observações diárias dos estudantes na escola pelos professores e funcionários da escola. O acesso à escola só era permitido com o uso de máscaras e higienização das mãos com álcool em gel 70%. A escola distribuiu máscaras, frascos de álcool em gel, garrafas de água para todos os estudantes e demais funcionários da escola e afixou cartazes informativos e avisos de distanciamento entre pessoas por todos os espaços escolares, além de aferir a temperatura de todos que adentravam a escola.

**Figura 34:** Protocolos de biossegurança nos colégios da rede estadual da Bahia



Fonte: Acervo da autora, 2021

Para os estudantes com deficiência, o modelo remoto foi o único modo de ensino que vigorou durante todo o ano letivo de 2021 na escola em que atuo, tendo em vista as peculiaridades destes estudantes. Sobre estas peculiaridades, no contexto do ensino remoto, cada deficiência demandou atenção e cuidados específicos que se acentuaram no retorno presencial. No caso das pessoas com Deficiência Intelectual, TDAH, autismo e outros transtornos de aprendizagem, a atenção teve de ser redobrada, dado que estes estudantes apresentam dificuldades de compreensão das regras e normas no que se refere às recomendações de distanciamento social, higienização, uso de máscaras e cuidados gerais de higiene. Estes estudantes também têm comprometimentos importante de autonomia e independência e podem apresentar estereótipias em razão da hiperatividade sensorial: colocam a mão na boca, tocam objetos e os levam à boca, exploram com o olfato, cheiram as superfícies, tocam e abraçam as pessoas com mais frequência.

Outro grupo muito vulnerável à contaminação é o dos estudantes com deficiência visual que nas situações cotidianas utilizam com muita frequência as mãos, sendo o tato um dos seus sistemas sensoriais mais explorados. O auxílio dos outros sentidos, como a percepção, o olfato, o paladar, a audição e o tato são fundamentais para que a realidade concreta se torne perceptível para estes indivíduos: para reconhecerem locais, objetos; tocam o rosto para identificar o outro, tocam objetos e superfícies; utilizam materiais em braile e materiais em alto-relevo, além da necessidade de contato direto com outras pessoas para auxílio nas atividades da vida diária, sobretudo apoio de terceiros ao longo do percurso em ambientes externos. As mãos, portanto, são utilizadas como principal ferramenta de identificação em substituição aos olhos. A bengala, sua companheira diária, também se torna uma via suscetível à transmissão do vírus, pois encosta-se ao chão e nas superfícies. No caso das pessoas com baixa visão, é preciso destacar que algumas, com frequência, levam o material escrito muito próximo ao rosto, além da dependência de terceiros para se locomover, o que contribui para o aumento do risco de contágio. Desta maneira, o aluno com deficiência visual, por suas limitações, precisou de um cuidado ainda maior no retorno presencial que só aconteceu em março de 2022. Todas essas questões tornaram ainda mais vulnerável a situação destes estudantes ao risco de transmissão da COVID-19. Por isso, a recomendação e orientação do Protocolo do Ensino foi que estes estudantes permanecessem no ensino remoto durante o todo o ano letivo 2020/2021.

Para os demais estudantes da sala regular, o modelo híbrido ficou em vigor até o final do ano letivo de 2021, mesmo com o retorno presencial (que só ocorreu em meados de outubro daquele ano), considerando que a jornada parcial de 4 horas letivas precisou ser complementada remotamente em formato de oficinas online, dentro do que a SEC chamou de “Atividades Curriculares Complementares”. Dessa forma, o retorno presencial (Fase 3), não eliminou o ensino remoto, ficando mantidos os dois modelos até o encerramento do ano letivo em curso.

Entretanto, muita coisa aconteceu nesse espaço de tempo que, de certa forma, provocou deslocamentos na prática pedagógica e no modelo de escola que temos no limiar do pós-pandemia. Por isso é preciso pensar em termos práticos: será que era só reabrir a escola e voltarmos para a sala de aula presencial, apenas seguindo um programa de ensino que foi interrompido? Quais medidas deveriam ter sido orquestradas pela organização educacional nas instâncias federal, estadual e municipal para as demandas educacionais que emergiram neste momento pandêmico? Em caso de um possível novo surto de contaminações, será que só devemos nos preocupar com as aglomerações nos corredores e na sala de aula, ou se vai ter máscara e álcool em gel para todos? Será que os atravessamentos desta pedagogia pandêmica não têm nos ensinado nada? É preciso pensar tudo isso e sua relação com a dimensão social e

cultural da formação que o nosso estudante necessita; da formação pedagógica que precisamos enquanto docentes; da mudança de postura e de entendimento que todos os atores sociais que produzem a escola necessitam. Tudo isso precisa ser repensado sob a perspectiva da diversidade, da inclusão e das políticas públicas.

Por essa razão, não se trata apenas de um retorno presencial “pós-pandêmico”. É antes de tudo, um recomeço que precisa levar em conta todos esses afetamentos. Além disso, apesar de estarmos recebendo os mesmos estudantes do ensino remoto em nossas salas de aula presencial, estes não retornaram da mesma forma de antes da pandemia. Alguma coisa neles mudou. E em nós, professores, também.

Depois da experiência do ensino remoto, vejo com mais clareza que é preciso criar espaços de fala e de escuta dentro das nossas escolas, a partir do qual não só estudantes com deficiência, mas todos os estudantes da escola, possam compartilhar as suas emoções e sentimentos sem medo e tendo também a oportunidade de serem acolhidos nesse processo. Não é só focar em protocolos, em programas de ensino, em carga horária a ser cumprida. Tem a ver com repensar as práticas pedagógicas em termos do currículo oculto da escola, aquele que fala e se reveste do cotidiano da vida real dos estudantes, como vão ser trabalhadas as aprendizagens, deslocando o foco do conteudismo, dos materiais didáticos em si mesmos, dos artefatos tecnológicos digitais que sozinhos não geram aprendizagem. É preciso repensar uma mudança de perspectiva para o que se entende como escola, a partir de tudo que temos vivenciado, tendo como base ações pedagógicas que não afastem as relações afetivas do contexto da escola. E tudo isso precisa ser pensado com muita flexibilidade, tanto pelo sistema educacional quanto por nós, professores, pois trabalhamos com vidas, cada estudante com suas singularidades.

Porém, esses deslocamentos que a escola necessita não parece ser uma mudança que vai acontecer de forma rápida, pois toda mudança de paradigma mexe com estruturas de poder, envolve a necessidade de políticas públicas. Neste momento, a escola e seus corpos constituintes estão no centro da necessidade de atualizações nas concepções de educação, de ensino e de aprendizagem que, de fato, precisam acontecer. Por isso, com o olhar esperançoso, precisamos enxergar nas experiências vivenciadas no ensino remoto e híbrido o que pode ser incrementado em nossas práticas atuais.

*[ ...] Mas eu também percebi coisas interessantes no trabalho com o ensino remoto em minha disciplina para trabalhar os diversos tipos de gêneros textuais/discursivos que podem ser acessados por meio das tecnologias digitais e pelas redes sociais, blogs, sites... Isso, para mim, pode tornar as aulas mais dinâmicas e mais interessantes. É claro que também teve falhas,*

*como o prejuízo na interação, falta aquele olho o olho, as brincadeiras e conversas informais que sempre deixam as aulas mais gostosas... Bem que eu tentei isso nas aulas online, mas nem os estudantes, nem nós, professores, nos sentimos muito à vontade no ambiente virtual. E isso, de certa forma, dificultou até as discussões sobre o assunto da aula, o estudante fica envergonhado, tímido de falar, de abrir a câmera. Isso tudo, a meu ver, dificulta a interação, a motivação para participar da aula, enfim... Mas, se no contexto presencial a gente pegar essas tecnologias e tentar trazer para situações práticas da vida, acho que pode sim fazer toda a diferença. Por exemplo, tem estudante que não pode pagar um cursinho de inglês particular. E a gente que é da área de inglês sabe que tem um monte de aplicativos excelentes que ensinam diversos idiomas com fluência. Isso é muito bom, de uma riqueza ímpar para a aula e para a vida do estudante. Ou então, aproveitar o acesso numa aula de ciências ou geografia, por exemplo, tem tantos recursos bons...tem o aplicativo da NASA que dá para estudar o espaço em tempo real, pelo celular mesmo...tem os museus do mundo todo, tem as bibliotecas virtuais...enfim... tem muito potencial aí. No IFBaiano mesmo, uma aluna fez um repelente para dengue, chicungunha e Zica com plantas lá da horta do campus, inclusive ela recebeu um prêmio por esta descoberta científica... se dermos oportunidades, nossos estudantes vão longe... Mas aí o estado tem que ajudar com as ferramentas, né? Tem que dar o acesso ao mundo digital, a laboratórios de ciências para estes estudantes... sem políticas públicas não tem tecnologia que dá jeito no ensino. (EMANUEL, Professor de Inglês. 2021).*

Nessa perspectiva, precisamos acreditar que nem tudo foi perdido, não podemos jogar fora todas as aprendizagens construídas. Abrimos os olhos para muitas possibilidades importantes e de cá, da nossa janela chamada escola, vamos continuar tentando e testando outras possíveis em nossa caminhada, observando o que foi viável, o que motiva os nossos estudantes e também o que motiva a nossa prática. Essas respostas futuras, acredito que vão surgir de várias frentes e de várias realidades, umas podem ser mais rápidas, outras mais lentas. O sistema governamental sempre vai tentar impor o que lhe parecer mais conveniente, mas nem sempre é o que é mais adequado para quem está na base da pirâmide social. E

A escola enquanto instituição tem um imenso valor social e cultural agregado. É um espaço, inclusive, de formação de identidade do estudante, de relações humanas que vão além dos conteúdos pedagógicos. Tem outros papéis sociais, ensina e aprende a conviver com outro, com a diversidade e a pluralidade de culturas e linguagens, por exemplo. Essa pedagogia da incerteza tem nos mostrado que a escola que se desenha para o futuro precisa estar atenta para essas questões e aberta para muitas outras, inclusive para cultura digital. A escola precisa ‘perder os muros’, abrir-se para o mundo, para outras possibilidades, independente do modelo de ensino. E os reflexos do ensino remoto e do ensino híbrido tem mostrado a grande fragilidade destes muros da escola.

Em uma espécie de alegoria ao mito das cavernas, eu vejo a escola que tínhamos antes da pandemia como uma caverna: o fundo escuro, silencioso e a porta iluminada, com um guardião sentado à mesa. Só que no retorno das aulas, no modelo presencial, eu tenho percebido que voltamos novamente para a caverna só que não estamos encontrando o que havíamos

deixado lá antes da pandemia. Os estudantes não querem mais se sentar enfileirados no fundo escuro da caverna, os professores (pelo menos alguns) não se sentem mais à vontade vigiando a porta da caverna e "vomitando" o que aprendeu ao longo da sua vida fora da caverna porque, inclusive, o sentido de viver também mudou para a maioria de nós ao longo desses mais de dois anos pandêmicos. A pandemia nos obrigou a repensar a nossa própria existência, lidar com nossos próprios monstros quando fomos forçados a nos confinar em nossas casas e essas experiências, por si sós, já mudam muita coisa, em suas incertezas.

*[...] Não é possível continuar do jeito que está. Esse modelo tradicional de sala de aula, de escola, com cadeiras enfileiradas que funciona desde mil e não sei quanto no Brasil, esse modelo já era, não combina com a sociedade de hoje. Parece brincadeira, mas parece que o sistema não aprendeu nada com essa pandemia, que a escola de agora é a mesma de antes... Nós somos só mediadores, não adianta ficar gastando saliva, despejando assunto na cabeça do estudante se o estudante não quer ouvir só sobre o que está no livro didático ou no caderno do professor... O estudante quer ouvir sobre o que está acontecendo neste momento na sociedade, sobre as coisas que interessam ao seu grupo de amigos, sobre o que a juventude está vivenciando agora... o estudante não aceita mais só o que nós planejamos em casa sem a participação desses estudante e que se ele abrir o Youtube em casa vai achar o mesmo assunto e de um jeito bem mais atrativo para ele estudar... o estudante quer mais de nós, quer mais da escola [...]* (EMANUEL, professor de inglês. 2021)

As percepções de Emanuel resumem um cenário que a escola parece ter ignorado antes da pandemia e que no contexto de retorno das aulas presenciais também parece não dar sinais de alterar, mesmo com as urgências que o ensino remoto demandou para tornar-se compatível com os novos tempos. Diante disso, que estratégias podemos construir, enquanto docentes, para sobrevivermos a essa travessia? Mais do que produzir modelos para serem replicados, não seria o momento de o governo e as secretarias de educação possibilitarem condições e ambientes formativos favoráveis (e sustentarem estas condições a longo prazo) para que possamos produzir aulas que atendam à diversidade e que tenhamos condições de “planejar projetos didáticos plurais, para estudantes plurais, nunca uniformizados”? (COSCARELLI, 2020, online)

*[...] Infelizmente, grande parte dos estudantes que ficaram de fora do acompanhamento online durante o ensino remoto no momento da fase híbrida não retornaram para a escola, inclusive a maioria dos nossos estudantes com deficiência. A parte dos estudantes que estava participando efetivamente das aulas online conseguiu manter firme e efetivamente voltou para o ensino presencial/híbrido, que não deixa de ser presencial, porque tem a parte presencial... E aqueles estudantes que estavam acompanhando o ensino remoto só com as atividades impressas, sem o contato online, ou mesmo sem entrar nas aulas do Google Meet, quando tiveram a oportunidade de voltar ao presencial, pouquíssimos deles voltaram. Foi realmente uma perda grande. Além disso, eu percebo que o retorno presencial, para a maioria deles, foi um retorno compulsório, não foi por vontade do estudante de estudar. Quer dizer, infelizmente, eu digo que esse retorno foi um mecanismo de controle do Estado, nesse caso, pela necessidade*

*da comida, porque muitos desses estudantes não tinham o que comer em casa e para o governo manter o benefício que concedeu durante a pandemia, eles precisavam ter frequência na escola. Essa busca ativa que o Estado solicitou que as escolas realizassem, e que nós realizamos com muita insistência, não teve grandes efeitos. Os estudantes que ficaram para trás do decorrer do ensino remoto, continuaram para traz nesse retorno presencial...e os que retornaram, muitos deles, realmente, retornaram pela comida que faltava em suas casas. (INSTITUCIONAL 2, Diretora da escola, em conversa com a pesquisadora. 2021).*

\*\*\*

*[...] Se me perguntar se o meu estudante aprendeu no ensino remoto, eu digo que não sei... É difícil dizer ou avaliar processo de ensino-aprendizagem remoto. Eu não posso afirmar nem se todos estavam presentes nas aulas online, porque poderiam até estar conectados, mas quem me garante que estavam na frente da tela, prestando atenção, entendendo o assunto...? Eu só via bolinhas na tela do Google Meet, que às vezes só tinham as iniciais do nome do estudante, às vezes tinha foto... Eu dava aula para essas bolinhas [risos]. Eu não podia estar o tempo todo pedindo para eles abrirem as câmeras ou para eles sinalizarem presença de alguma forma... Ficava chato. Mas eu acho que isso tem a ver com a afetividade. A gente sabe que a afetividade a gente desenvolve mais pela interação presencial. A falta dos laços afetivos que eles cultivavam no ensino presencial, seja com os professores de quem eles gostavam mais, seja com seu grupinho de colegas, os amigos da escola... A falta de tudo isso interferiu muito. E tudo isso tem uma dimensão absurda quando envolve a questão da linguagem. Se nós não dominamos, por exemplo, a língua dos estudantes surdos, como construir laços afetivos e ganhar a confiança desses estudantes? É muito complicado, porque só aqui tem dois problemas enormes: as dificuldades que o ensino remoto nos trouxe e outra velha e grande dificuldade: nós não temos preparo para atender todos os estudantes que chegam em nossa sala de aula, a gente sabe da luta que é dar aula para um estudante surdo sem ter nem noção de como este estudante está acompanhando a aula, se está aprendendo ou não [pensativa] [...] (CLARICE, Professora de Português. 2021).*

\*\*\*

*[...] Vocês todos aqui [fala para o grupo de professores] me conhecem, eu sou uma pessoa que gosta de gente, naturalmente sou dos afetos, eu gosto de interagir com os outros... então, de fato, esse foi um elemento que pesou muito nessa pandemia para mim, principalmente no ensino remoto... Porque, por mais que eu tenha tentado interagir, manter as relações sociais e de trabalho online na pandemia, eu acho que o contato humano, o olho no olho é insubstituível. Eu sou do tipo que recorro a tudo que for preciso para fazer o estudante aprender: o movimento, o contato, a arte... tudo isso faz parte do processo de ensinar e aprender. E no computador, não... eu sou apenas uma janela na tela... Foi um desafio gigante tentar quebrar a frieza da tela digital na aula [...] (TARCILA, professora de Artes. 2021).*

Apesar de não conseguir vislumbrar, muito menos aceitar que o futuro da escola seja um modelo de ensino em que os estudantes estejam condicionados a uma tela digital dentro de suas casas, não podemos negar ou duvidar dos avanços e dos impactos da revolução digital e da conectividade para o futuro da educação. São as controvérsias do mundo pós-moderno. Acredito no potencial da presencialidade da escola como espaço fundante para o desenvolvimento social do indivíduo. A escola não é só um prédio físico ou uma plataforma online. A escola são os vínculos, os afetamentos, as relações sociotécnicas entrelaçadas entre todos os atores sociais humanos e não-humanos que a constituem. Mas acredito também que o



modelo de ensino-aprendizagem, tal qual o conhecemos, nos mesmos moldes e numa "gramática" que se manteve inalterada desde o século XIX até ser desestabilizada pela pandemia precisa ser repensada, como um gesto de sobrevivência no mundo pós-humano, e principalmente, ser pensada para a inclusão das diferenças.

O que está em causa é o modelo escolar, tal qual se organizou nos últimos 150 anos e não a escola, instituição central para as sociedades do século XXI, pela capacidade de conduzir todos os estudantes às aprendizagens, mas também pelo seu papel na construção de uma vida em comum. (NOVOA, 2022, p.15)

Nesse sentido, Lanuti e Mantoan (2018, p. 122) entendem que nesse exercício de repensar o modelo, “a escola deve ser reestruturada de modo que o processo de ensino seja planejado e desenvolvido a partir da imprevisibilidade das relações humanas, da capacidade de diferenciação do sujeito em relação a si mesmo e não ao outro, da diferença de todos e não de alguns”. Parece-me que o reconhecimento desses pressupostos na escola, pode ser o início do caminho para se pensar em ações políticas efetivas que possibilitarão atualizar a educação para o século XXI. Entretanto, como afirma Nóvoa (2022, p. 23), “precisamos ter uma grande clareza sobre a missão da escola, sem nos deixarmos tentar por discursos ilusórios”. A inserção da escola no mundo digital, fortemente marcado pela comunicação em rede, não pode servir de reforço para o esvaziamento de sentido da escola presencial pública e democrática. Pelo contrário, deve reforçar o incremento da qualidade deste bem público comum.



# 5

**GESTOS  
INCONCLUSIVOS:  
É PRECISO CONTINUAR  
A CAMINHADA...**

Falar sobre o final de uma cartografia não parece fazer sentido. Traduz, inclusive uma imprecisão teórica, já que enquanto processo, não há como pensar realmente em um encerramento, especialmente em se tratando desta pesquisa cujo tema é atravessado pelas incertezas não só da pandemia do Covid-19 como também do cenário educativo pós-moderno. Por isso, devo dizer que a chegada a este capítulo sugere mais uma pausa do que um fim, sem a pretensão de indicar conclusões definitivas ou resultados exatos sobre os experienciamentos da investigação. Ao longo da tese, a própria dinâmica e o modo como os dados foram apresentados tratou de ir delineando algumas conjecturas, ainda que parciais, que por si só já assinalam a movência e a complexidade sobre o qual o ensino remoto na escola pública se assentou. Por isso, no trajeto percorrido não considereei tão importante ater-me a categorizações ou instrumentalizações de dados para se chegar a resultados pontuais, mas fazer uma imersão nas práticas pedagógicas deste modelo de ensino vivenciado com meus alunos, com meus colegas professores e demais atores sociais que compõem a escola em que atuo para tentar compreender como aconteceu este processo. Esse entendimento, de certo modo, é subjetivo pois cada um de nós sabemos que a pandemia e o ensino remoto não foram vivenciados do mesmo modo para todos. Portanto, o que eu trouxe ao longo deste estudo foram recortes de percepções e narrativas sobre o objeto pesquisado que desvelam nosso posicionamento político e ideológico sobre o cenário pesquisado.

Obviamente, “arriscar-se numa experiência de crítica de formas instituídas, nos compromete politicamente. Tal operação de análise implica a desestabilização das formas instituídas e acessa o plano de forças a partir do qual a realidade se constitui” (BARROS e BARROS, 2013, p. 377). Por isso, não pude me furtar, neste espaço discursivo, de deixar à mostra as fraturas dos sistemas que gerem o ensino público e também o modo como a pandemia desestabilizou o sistema educacional, deslocando-o de uma estrutura de funcionamento secular para tentar se adequar ao ensino remoto, o que implicou em mexer também em estruturas de poder e evidenciar a urgência de políticas educacionais efetivas nas escolas públicas, que atendam a todos, de forma equitativa.

Chego, então, a esse ponto da pesquisa, tendo em mente que o que construí foi uma tentativa de ampliar o grau de compreensão em relação à realidade sobre a qual optei por investigar, delineando construções provisórias sobre o funcionamento da escola e do ensinar-aprender no ensino remoto emergencial que nos desafiou e desestabilizou nossas concepções sobre o que entendíamos por escola, muito mais do que nos trouxe qualquer sensação de certeza ou de solução para os problemas educacionais emergidos naquele contexto.

Assim, a tese que busquei defender ao longo dessa pesquisa é a de que o ensino remoto emergencial na escola pública bem como as estratégias pedagógicas agenciadas neste modelo de ensino não levaram em consideração as necessidades específicas dos estudantes com deficiência, especialmente no que se refere à acessibilidade e inclusão deste coletivo e suas relações na rede de associações com os não-humanos nas práticas pedagógicas durante a pandemia. Tal tese nos parece fundamental se pensarmos no movimento homogeneizante que paira em torno da temática da educação especial e inclusiva (independente da modalidade de ensino e do tipo de deficiência), culminando em rótulos, estereótipos e em práticas que tendem a reforçar o binarismo exclusão/inclusão a partir da imposição de padrões de normalidade, principalmente na escola, fruto do pensamento humanista e da cultura ocidental histórica e estruturalmente construída para acentuar o processo discriminatório e a exclusão.

Desde o início da minha carreira docente, sempre me inquietou os deslocamentos vivenciados por todo o corpo escolar no processo que se diz inclusivo, fazendo emergir provocações a partir de questionamentos dos ideais que são afirmados pelos sistemas de ensino e as práticas que são, de fato, efetuadas na escola. Nesse sentido, sigo reafirmando a não existência de políticas públicas efetivas voltadas para a acessibilidade e inclusão dos estudantes com deficiência matriculados nas escolas públicas estaduais da Bahia durante o ensino remoto, restando apenas um emaranhado de discursos no âmbito do sistema gestor estadual que, na prática, não reflete o que afirma a legislação educacional em vigor, como já apresentado nos capítulos anteriores.

Tendo em vista o objetivo geral da investigação de compreender como aconteceu o ensino remoto emergencial para estudantes com deficiência a partir do entrelaçamento dos atores sociais humanos e não-humanos na construção pedagógica deste modelo de ensino, duas questões provocadoras emergiram do problema central desta pesquisa e acompanharam rizomaticamente todo o percurso. A primeira questão **“Quais as percepções dos atores sociais humanos sobre o ensino remoto emergencial e as implicações e impactos dos não-humanos no ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, a partir do agenciamento dos Cadernos de Apoio à Aprendizagem e das tecnologias digitais?”** e a segunda **“Como os estudantes com deficiência vivenciaram, na prática, o ensino remoto emergencial, considerando as suas singularidades?”** levaram-me a rastrear os afetamentos que se fizeram sentir enquanto forças potentes dos experienciamentos narrados pelos estudantes e ratificados pelas narrativas de seus familiares, de seus professores em associação com os atores não-humanos que agenciaram as ações pedagógicas do ensino remoto emergencial na escola-território desta pesquisa.

Desse rastreamento empreendido, emergiram dois eixos centrais que atravessaram todos os movimentos da pesquisa, dos quais partiram os fluxos de análise circunscritos a essas questões. O primeiro eixo “**A perspectiva sociomaterial e o agenciamento de humanos e não-humanos na rede do ensino remoto emergencial**”, que constituiu o Capítulo 3 possibilitou rastrear o agenciamento do material didático Cadernos de Apoio à Aprendizagem, das tecnologias digitais e dos documentos oficiais, especialmente a legislação da educação especial e inclusiva, enquanto atores sociais não-humanos em sintonia com o agenciamento dos atores sociais humanos, a partir da concepção pós-humanista e da teoria ator-rede, mostrando que as abordagens centradas apenas no ser humano não podem ser suficientes para pensar as pesquisas em educação, o currículo e as práticas pedagógicas. O pós-humanismo não é apenas acerca da aglutinação do social+material. O emaranhado de atores sociais que compôs esta pesquisa é muito mais do que uma reunião de pessoas e coisas pois “[...] comporta uma dimensão fora-grupo ou dimensão da processualidade do coletivo” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 265) que envolve muito mais do que pode ser encontrado na teia das relações humanas.

Nesta perspectiva, o território pesquisado se constituiu ao longo de toda a pesquisa como uma rede de associações, em que o agenciamento de todos os atores colaboradores no cenário educativo emergencial mostrou-se não somente como uma necessidade revelada pela pandemia, mas também fruto de um processo de mudança cultural atrelado ao agenciamento das tecnologias digitais e da sociedade em rede, conectada à complexidade da escola atrelada ao sistema de gestão educacional, às práticas pedagógicas, a questões de ordem afetiva/emocional, interfaces e interesses que afetam diretamente toda a comunidade escolar. Não é só uma questão de inserir tecnologias digitais no ensino que caracteriza uma abordagem e ensino multiletrada. As tecnologias fazem parte de uma episteme que gera uma mudança profunda que desafia e impacta a forma como vivemos a escola e a vida e como entendemos a produção do conhecimento, o ensinar-aprender e o nosso lugar enquanto educadores.

Sobre as percepções e narrativas do poder público estadual baiano de educação a respeito da gestão do ensino na pandemia, entendo que as diversas pistas distribuídas ao longo do estudo contribuem para a compreensão dessa questão que, de modo geral, mostrou a precariedade das políticas públicas em todas as esferas governamentais destinadas à educação, principalmente com foco na educação especial e inclusiva e no atendimento dos estudantes mais pobres e da zona rural. As percepções dos atores sociais humanos colaboradores deste estudo parecem indicar que a precariedade dessas políticas públicas é resultado de um quadro político mais amplo que tem negligenciado ao longo da história o direito à educação de qualidade aos estudantes das classes minorizadas, dentre elas os estudantes com deficiência, colocando sob a

responsabilidade dos professores e gestores das escolas públicas a difícil tarefa de gerir sozinho problemas mais amplos cuja solução depende de forças das instâncias superiores. Empreender este trabalho de pesquisa foi necessário e importante para mostrar como as várias estruturas e forças das experiências apresentadas dependem do funcionamento em conjunto e do agenciamento de diferentes práticas pedagógicas para o acontecimento (ou não) das aprendizagens.

No segundo eixo que constituiu o Capítulo 4 **“Como os estudantes com deficiência aprenderam (ou não) no ensino remoto”** dos registros e análises empreendidas também emergiram fluxos que refletem o entrelaçamento dos atores sociais humanos e não-humanos na rede da pesquisa, com foco nos afetamentos e percepções dos estudantes com deficiência nas práticas pedagógicas remotas, considerando também as percepções dos seus professores neste processo, e nos encaminhamentos do retorno das aulas no modelo remoto a partir dos Protocolos da educação e de biossegurança que subsidiaram a implantação do ensino remoto emergencial, bem como o retorno nos modelos híbrido e presencial. Examinando esses fluxos, foi possível perceber que tudo que foi vivenciado no ano letivo remoto de 2020/2021 foi necessário para pensarmos criticamente o modelo de escola que temos no mundo pós-humano. Os enfrentamentos do ensino remoto mostraram a necessidade da mudança de paradigmas na educação. Nós, o corpo escolar e todos os seus atores constituintes, nos vimos obrigados a tentar (re)existir além dos muros da escola. E fomos obrigados a assumir que o sistema escolar está em crise. Mas esta crise é importante, pois serve para diagnosticar os reais motivos que a provocam e a base para o assentamento de ações que visem um mundo melhor, a uma educação melhor, com mais equidade. E nesse cenário, percebemos a importância da escola pública como elemento que compõe a história dos atores sociais colaboradores. Constatamos que a presencialidade, da qual fomos privados, por causa do distanciamento social físico, é a essência do processo de formação humana e que a escola não é só a estrutura física que acolhe. A escola se constitui também em um espaço de direitos e, ao mesmo tempo, propicia a dimensão da formação humana em seus múltiplos sentidos.

Durante o percurso da pesquisa, os experienciamentos individuais e coletivos provocaram reflexões sobre os atravessamentos vivenciados no contexto do ensinar-aprender, constituindo-se também em uma oportunidade de estreitar a relação com as famílias dos estudantes. Estou falando de situações em que nós, professores, tivemos que disponibilizar nossos números de telefone, na grande maioria das vezes um telefone pessoal, para mães, pais, responsáveis se informarem e tirarem dúvidas sobre as atividades das aulas, deixar áudios com explicações para os estudantes, ouvir as angústias de estudantes e seus familiares, abrindo mão

de nossa privacidade, pois não tinha horário certo para responder ou atender essas demandas. Foi também uma possibilidade de acolhimento dessas pessoas dispostas a dividir suas histórias, algumas marcadas pela violência simbólica; pelo descrédito; pela discriminação e pelo preconceito. No entanto, foi uma possibilidade real de constatar que a deficiência não é somente uma condição inerente a algumas pessoas, é também uma forma de o sistema invisibilizar estas pessoas, nos contextos sociais que negam a diferença, que enxergam a deficiência antes de visualizar as potencialidades dessas pessoas.

As narrativas compartilhadas nesta pesquisa nos sensibilizam a compreender a dimensão humana que deseja, que sofre e que sonha, apesar do apagamento social de seus coletivos, em que o “estar incluído” para o sistema opressor é, sobretudo, condição de participação passiva do jogo político e econômico, refratando uma falsa imagem de inclusão, em resposta ao processo de democratização do ensino. A exclusão é uma consequência da desigualdade social, que na verdade é condição de existência do capitalismo. Acredito ser importante perceber o saber cotidiano e familiar como forma produtiva de reflexão sobre os processos de ensinar-aprender e sobre os moldes escolares. Nesse sentido, ouvir o que familiares apontam sobre estudantes com algum tipo de necessidade educacional específica (ou com qualquer outra condição) é necessário para a compreensão da luta política destas pessoas para terem seus direitos respeitados. Se for possível entender que as saídas encontradas por uma mãe (ou qualquer outro familiar) e pelos próprios estudantes, em seus relatos, produzem inteligibilidades legítimas para furar os bloqueios opressores impostos socialmente, será possível também compreender que incluir depende primeiro dessa escuta.

E no percurso desta investigação, cada corpo humano encarnou suas subjetividades, em que a fala, a escuta, o contato (online e presencial) articulados com a nossa capacidade de responder aos afetos movimentaram uma rede de relações também agenciadas pelos atores não-humanos, seja nas conversas informais, nos desabafos durante as reuniões da escola, no agenciamento dos documentos oficiais, dos materiais didáticos, das *lives* da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, do próprio ambiente remoto das aulas, das tecnologias digitais etc. Tudo isso se transformou em dados no caminho que foi experimentado e percorrido no trajeto, sendo fundantes para enxergar melhor o objeto pesquisado.

Nesse sentido, reitero que as percepções e reflexões aqui trazidas não objetivam encerrar ou esgotar a discussão; pelo contrário, elas são provocadoras e provisórias, “até que se imponha a necessidade de descobrir/inventar novas cartografias” (ROLNIK, 2016, p. 26) de outros tempos/espacos/modos de ensinar-aprender ou de acompanhar os desdobramentos do que experimentamos até aqui. Assim, essas inconclusões sobre a singularidades da educação remota

que o mundo experimentou exige de nós, enquanto docentes da escola pública, um posicionamento ético-político que não pode ser silenciado. Como ensinar-aprender para a diversidade e para as diferenças? O que aprendemos com o ensino pandêmico? Como lidar com os desafios e os problemas que estão emergindo do lapso temporal de quase dois anos sem atividades letivas regulares para uma parte considerável dos estudantes da escola pública? Os impactos desse hiato ainda virão à tona ao longo dos próximos anos, mas alguns deles já estão sendo reconhecidos dentro das salas de aula após o retorno presencial, em que turmas completas de estudantes saltaram, por exemplo, do 1º Ano do Ensino Médio (matriculados em 2020) para o 3º Ano em 2022, sem ter participado de nenhuma ou quase nenhuma atividade letiva remota no continuum letivo 2020/2021. Quais as chances destes estudantes da escola pública que não tiveram acesso ao ensino durante a pandemia, que não tiveram acompanhamento adequado em casa nas atividades pedagógicas, que não tem alimentação adequada, muito menos artefatos tecnológicos para subsidiar seu processo de aprendizagem, de aprenderem? De serem aprovados no Enem ou nos vestibulares? Se estão excluídos do processo, alijados de perspectivas, retirados de arenas sociais, estão também cerceados em relação a produção do futuro, a produção do amanhã. Nesse sentido,

a criação de uma cultura inclusiva não depende estritamente da criação de leis específicas, mas exige um tipo de engajamento de todos e da dialetização dos impasses e conflitos advindos desse engajamento na direção da construção de um novo tipo de laço social. Esse engajamento não pode ser apenas moral, ou seja, suportado em uma declaração de apoio à causa, mas ético, quer dizer, baseado em um exame de nossas próprias implicações no processo segregativo (VOLTOLINI, 2019, p.02)

E no retorno presencial, os sistemas de ensino tem agido como se tudo estivesse normal, em que o importante é nivelar as matrículas dos estudantes para corrigir os problemas de distorção idade/série, conforme indicou a portaria de encerramento do ano letivo 2020/2021<sup>100</sup>, desconsiderando o acolhimento e as aprendizagens que ficaram para trás neste período. Tal como afirma Hernández-Hernández (2006, p. 52), são “narrativas que se desdobram em uma camuflagem de homogeneidade, por uma série de dispositivos de separação das classes sociais

---

<sup>100</sup> “Art. 2º São diretrizes gerais para o encerramento do *continuum* Curricular 2020/ 2021 e a transição entre os anos letivos 2021 e 2022: [...] b) Todos estudantes matriculados em 2022 que estiverem com 2 (dois) ou mais anos de distorção com relação à série/ano esperada (distorção idade-série), tendo como data de referência o dia 31/03/2022, serão compulsoriamente matriculados nas séries subsequentes para regularização de fluxo escolar” (BAHIA. Portaria n° 2008/2021).



[que] negam o desejo de saber do estudante, recolocando-o em sua adaptação ao currículo, introduzindo a aprendizagem da negação de si mesmo e sua acomodação à instituição”. Tudo isso também em nome do currículo agenciado como mecanismo de dominação e como reproduzidor da ordem social hegemônica que, por meio das forças institucionais tendem a reproduzir as desigualdades na educação

A opressão ficou (e ainda está) bem aparente também quando o sistema educacional tenta homogeneizar as formas de acesso ao conhecimento, seja através dos materiais didáticos padronizados, sem levar em consideração a acessibilidade e os contextos culturais de cada escola, bem como as singularidades dos estudantes, como já mostrado através das percepções sobre os Cadernos de Apoio à Aprendizagem, que não conseguiram atender as diferentes realidades dos estudantes e dos seus diferentes estilos de aprendizagem, especialmente aqueles com algum tipo de deficiência, pois não foram planejados numa perspectiva inclusiva em termos de acessibilidade, não considerando, por exemplo, a distribuição deste material em outras linguagens e mídias para atender o público da educação especial e inclusiva.

É inegável que os desafios encontrados pelos estudantes, familiares e professores no ensino remoto já eram notórios antes da pandemia. Entretanto, foram evidenciados ainda mais naquele período, em que precisaram buscar meios para dar continuidade às aulas e não interromper o seu processo de aprendizagem, porém muitos ficaram de fora deste processo. Essa experiência aponta para a necessidade de os governos investirem em políticas públicas eficientes que visem a democratização da informação e a promoção da inclusão e acesso dos nossos estudantes no mundo digital. A inclusão é um processo que deve envolver a todos os indivíduos da sociedade, o que converge, claro, para forma como construímos as escolas, os valores que se desdobram em suas grades curriculares, em suas atividades diárias, em suas formas de reconhecer a riqueza da diversidade e, finalmente, respeitá-la, incentivá-la e experimentá-la na prática. Se, por um lado, houve movimentos institucionais, governamentais e sociais significativos até a elaboração de leis que garantem o acesso à educação democrática e de qualidade, por outro, ainda há enormes desafios para sua efetivação, o que, sem dúvida, demanda reflexões e esforços contínuos.

Desse modo, um dos principais desafios que precisamos superar na educação hoje é a exclusão digital, a qual acaba se agravando ainda mais com as questões econômica e social e a ingerência política dos recursos públicos do nosso país. Vale salientar que, quando me refiro à inclusão digital não estou fazendo alusão apenas a dar acesso à internet e computadores para os estudantes. Para que, de fato ocorra a inclusão digital, além de permitir acesso à uma internet de qualidade, é necessário que os estudantes tenham acesso a esses dispositivos e que entendam

o agenciamento dessas tecnologias para fins educativos. Ficou evidente também a necessidade de cursos de formação continuada de modo crítico e reflexivo nas áreas de tecnologias na educação, da pedagogia dos multiletramentos e da pedagogia das diferenças, para que os docentes possam buscar novas formas de ensinar-aprender para a diversidade e para a pluralidade de culturas e linguagens e possibilidades de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Temos consciência que ninguém estava preparado para o ensino remoto, mas uma vez que ele foi a saída mais viável para o contexto educativo emergencial do Brasil e do mundo, deveria ter sido estruturado com recursos e estratégias de aprendizagem para todos os estudantes, para não incorrer no risco de retirar-lhes direitos. Por isso, o ensino remoto significou muito mais do que ultrapassar “os limites de um mero procedimento físico”, como o de se deslocar do espaço sala de aula física para o espaço online do ensino remoto emergencial. Tratou-se, principalmente, de escancarar a separação dos estudantes que tinham condições de estudar daqueles que não tinham, na instabilidade e imprevisibilidade desse modelo de ensino, afetando, sobremaneira, o processo de ensinar-aprender, apesar dos esforços dos professores, estudantes e seus familiares envolvidos em dar continuidade aos estudos, fato que precisa ser considerado pela escola para que os impactos do ensino emergencial possam ser superados paulatinamente.

Os estudantes com deficiência, além de terem que lidar com vários tipos de obstáculos como a falta de acessibilidade às aulas online, falta de acessibilidade dos materiais didáticos que atendessem às especificidades de cada deficiência, falta de profissionais técnicos como acompanhantes, letores, intérpretes de libras, brailistas, ainda tiveram que lidar com o desafio da linguagem das plataformas digitais, também agenciada no ensino remoto emergencial, que exigiu uma ação pedagógica localizada, bem como com as dificuldades de acesso a essas plataformas, devido à falta de equipamentos e internet, por exemplo. Para estes estudantes, que também são pobres, a prioridade na pandemia não foi, e nem poderia ser, a educação mediada por tecnologias digitais, mas a busca por suprir as necessidades básicas diárias que garantissem a sobrevivência das suas famílias: a aquisição de alimentos, a preocupação em como gerar renda quando até mesmo o trabalho informal apresentava demanda menor por causa do distanciamento social físico, o medo da contaminação pelo coronavírus, além da problemática do acesso ao atendimento à saúde pública etc.

Mesmo diante desta realidade, o sistema governamental, especialmente o governo federal não levou em consideração a falta de infraestrutura técnica nem implementou ações para que o ensino online fosse implementado de forma a atender a todos os estudantes. A verdade é que, em plena retomada das aulas no formato remoto e com todas as necessidades demandadas

pela implementação do ensino remoto já evidenciadas ao longo do texto, o Presidente da República vetou o Projeto de Lei n. 3.477/20 que garantia aos estudantes das escolas públicas acesso gratuito à internet. Além do acesso à internet, o projeto previa também a aquisição de equipamentos digitais como notebooks para todos os estudantes do ensino médio da rede pública, vinculados ao Cadastro Único de programas sociais do Governo Federal. Se a falta de acesso à internet e a falta de equipamentos tecnológicos foram os maiores desafios para implementar o ensino remoto nas redes municipal e estadual de educação em 2020/2021, como aponta levantamento da UNDIME (União nacional dos dirigentes municipais de educação) e pesquisa da Unicef já mencionada aqui, qual o sentido para este veto? Parafraseando Guimarães Rosa, certamente pensar é muito perigoso, especialmente nestes tempos sombrios, em que os direitos dos mais necessitados têm sido sistematicamente violados e a educação pública, laica e democrática tem sido alvo de constantes ataques e de corte de verbas. Portanto, é urgente a necessidade de planejar, desenhar e implementar políticas educacionais sob o princípio da equidade, atentando-se às necessidades e possibilidades dos estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino.

Entendo que a mudança que se faz necessário na escola pública frente à (r)evolução digital não tem a ver com coisas (aparatos tecnológicos, apenas) mas, principalmente, com pessoas e com ações de políticas públicas efetivas dos líderes governamentais do nosso país, tem a ver com a forma e a intencionalidade com que os governos utilizam do seu poder para agenciar ações práticas que possibilitem mudar realidades, de forma a ajudar os estudantes a construir suas aprendizagens. Assim, muito mais do que conhecer as potencialidades das tecnologias, é preciso refletir sobre o que a escola contemporânea necessita e de que forma podemos ajudar os estudantes a se incluírem nessa sociedade pós-humana.

Como em qualquer outro empreendimento de pesquisa que se propõe a compreender, ainda que parcialmente, a complexidade que marca o processo de construção da realidade educacional, chego nesse momento avaliando que algumas questões aqui trazidas poderiam ter sido mais bem exploradas. Entretanto que as limitações fazem parte do processo de pesquisar, um processo que não se finda, já que “escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível vivida.” (DELEUZE, 1997, p. 11), mas ao longo do seu desenvolvimento fazemos pausas em função de etapas formais que devemos cumprir, como é o caso dessa tese. Reconheço, porém, nessas limitações possibilidades de desenvolvimento de outros estudos sobre a essa temática, como o aprofundamento do tema sobre o funcionamento da escola necessária à inclusão com ênfase nos princípios da equidade e do respeito à diversidade; sobre os afetamentos emocionais dos

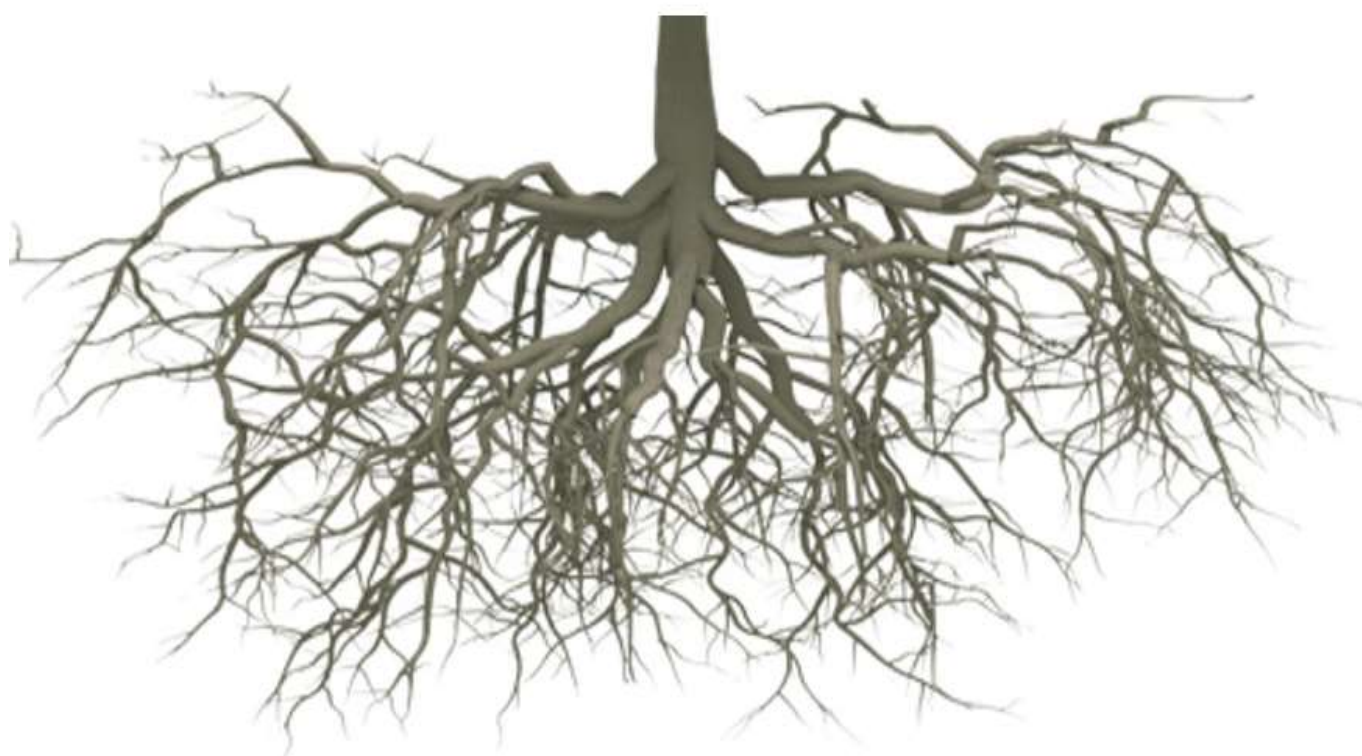
estudantes de modo geral e dos professores no ensino pós-pandêmico<sup>101</sup>; há também a necessidade de fazer um estudo mais amplo sobre as políticas de acessibilidade (de arquitetônica, comunicativa, digital...) no âmbito educacional geral (escolas municipais, estaduais e particulares, inclusive das universidades) da cidade de Guanambi, a fim de fazer um levantamento das políticas públicas necessárias que o Município, o Estado e o Governo Federal precisam desenvolver para que a inclusão dos estudantes com deficiência, de fato, aconteça.

Seguindo essa lógica, ressalto a necessidade de rompimento de concepções lineares e engessadas dos modos de pesquisar e desejo que estes rascunhos possam servir de reflexão ou ponto de partida para pesquisadores que queiram falar sobre a pesquisa enquanto processo, sobre afetamentos e experiências vividas, sobre redes e não sobre individualidades e buscar ontoepistemologias outras que considerem as incertezas e a movência do caminho a ser pesquisado.

Até onde devo ir? O devir que dirá...

---

<sup>101</sup> Inclusive, este é um projeto que estou desenvolvendo na Sala de Recursos Multifuncionais do Colégio Estadual em que trabalho, em parceria com a Clínica-Escola do Curso de Psicologia da UniFG – Faculdade de Guanambi.



# REFERÊNCIAS

AMARAL, M. M, do. **Políticas públicas de formação continuada de professores para a educação inclusiva no Brasil: o que temos para hoje?** - Educação artes e inclusão – Universidade Federal do Paraná. 2017: DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813032017120>

AMARAL, M. M. do; ROSSINI, T. S. S.; SANTOS, E. O. **A viralização da educação online: a aprendizagem para além da pandemia do novo coronavírus.** REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL v. 17, n. 46, p. 1-22, JUL./SET. 2021 DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.6825>.

ARAÚJO, M. de S.; MACEDO, T. S. de. **Homepage: um material educacional digital na aprendizagem de inglês.** The Specialist, [S. l.], v. 38, n. 1, 2017. DOI: <http://doi.org/10.23925/2318-7115.2017v38i1a8> .

AZAMBUJA, P. (2012). **Cognição e Mediação Técnicas:** passagem analógico-digital da recepção de TV sob a ótica da Teoria ator-rede. Tese de doutorado, Universidade do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

BACICH, L.; MORAN, J. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida.** Revista Pátio, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>

BAHIA. Secretaria Da Educação Do Estado da Bahia. **Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado Da Bahia.** Salvador, 2017.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Cadernos de Apoio à Aprendizagem.** SEC/BA, 2021. SEC/BA, 2021. Disponível em <http://estudantes.educacao.ba.gov.br/cadernos-de-apoio>

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Protocolo da Educação para o ano letivo 2020-2021.** SEC/BA, 2021. Disponível em <http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/protocolo-ano-letivo>

BARAD, K. **Posthumanist performativity:** toward an understanding of how matter comes to matter. Signs - Journal of Women in Culture and Society. University of Chicago Press, vol. 28, n. 3, p. 801-831, 2003. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/345321>.

BARAD, K. **Meeting the Universe Halfway:** Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning. Durham: Duke University Press, 2007.

BARAD, K. **Performatividade Pós-humanista:** para entender como a matéria chega à matéria. Revista Vazantes, v. 1, n. 1, p. 07-34, 20 out. 2016. Disponível em <http://www.periodicos.ufc.br/vazantes/article/view/20451> .

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. IN. BARBOSA, Joaquim (org.) **Multireferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos-SP. Editora da UFSCAR, 1998. P. 168-199.

BARBOSA, J. L. V. **Ubiquitous Computing: Applications and Research Opportunities**. VI IEEE International Conference on Computational Intelligence and Computing Research (ICCIC), 2015.

BARROS, L. M. R. de; BARROS, M. E. B. **O problema da análise em pesquisa cartográfica**. Fracta, Revista de Psicologia, vol. 25, n. 2., p. 373-390. Maio/Agosto de 2013. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200010>

BARROS, M. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1998.

BARROS, M. **Memórias inventadas**. As infâncias de Manoel de Barros. Editora Planeta do Brasil, 2003.

BARROS, L. C.; UHMANN, S. As (im)possibilidades do ensino remoto para o aluno com transtorno do espectro autista. In: VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 2020, Vitória. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**. Vitória: Revista Eletrônica Educação Especial em Debate, 2020. v. 3, p. 1-13. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/snee/article/view/34352>

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. RJ: Zahar, 2001.

BARKLEY, Russell A. **Transtorno de déficit de Atenção/Hiperatividade**. Manual para diagnóstico e Tratamento. Porto Alegre. Artmed. 2008.

BORGES DA SILVA, S.B.B. **Língua e tecnologias de aprendizagem na escola**. In: FERRAZ, Obdália. Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019.

BORGES DA SILVA, S. B.; SANCHO-GIL, J.M. **Educação contemporânea e as tecnologias para pensar: uma entrevista com a professora Juana Sancho-Gil**. TEXTURA - ULBRA , v. 24, p. 270-281, 2022.

BORGES, M. J. G.; ALMEIDA, I. M. M. Z. P. **A inclusão do educando autista em tempos de ensino remoto: utopia ou realidade?**. In: DIAS, Karina de Araújo (org.). Educação em tempos de pandemia e isolamento: propostas e práticas. Ponta Grossa: Atena, 2021. Cap. 9. p. 99-110.

BRAIDOTTI, R. **Posthuman critical theory**. In: BANERJI, D.; PARANJAPÉ, M. (Ed.). Critical posthumanism and planetary futures. New Dheli: Springer, pp. 13-32. 2016. <https://doi.org/10.5325/jpoststud.1.1.0009>

BRAIDOTTI, R. **The posthuman**. Cambridge, UK ; Malden, MA, USA: Polity Press. 2013. Disponível em <http://theorytuesdays.com/wp-content/uploads/2017/09/Rosi-Braidotti-The-Posthuman.pdf>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica).

BRASIL, MEC/SEESP. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2006. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br>

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília, 1999.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br>

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivos ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008.

BRASIL. Presidência da República. **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11)

BRASIL. MEC/SEESP. **Manual de Orientação**: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. [Brasília]: Ministério da Educação/MEC Secretaria de Educação Especial/SEESP, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva direito à diversidade no contexto da SECADI/MEC**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Brasília: 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>



BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em [http://www.ampesc.org.br/\\_arquivos/download/1382550379.pdf](http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf)

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília. 2015b.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (Ensino Fundamental)**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (Ensino Médio)**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. [Online]. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP Nº: 5/2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-df&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-df&Itemid=30192)

BUZATO, M. E. K. **Por um enfoque pós-social fundamentado na Teoria Ator Rede para os novos letramentos e para a inclusão digital**. Linguagem & Ensino, v. 17, n. 1, p. 25-60. 2014. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15338/9526>

BUZATO, M. E. K. **Cidadania pós-social e encontros pós-humanos: integrando sentido, informação e emoção**. In: BUZATO, M. E. K. (Ed.). Cultura Digital e Linguística Aplicada: travessias em linguagem, tecnologia e sociedade. Campinas, SP: Pontes Editores. p.173-204. 2016a. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/328260732\\_Cidadania\\_pos-social\\_e\\_encontros\\_pos-humanos\\_integrando\\_sentido\\_informacao\\_e\\_emocao](https://www.researchgate.net/publication/328260732_Cidadania_pos-social_e_encontros_pos-humanos_integrando_sentido_informacao_e_emocao)

BUZATO, M. E. K. **Towards an interdisciplinary ICT applied ethics: language matters**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 16, n. 3, p. 493-519. 2016b. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201610240>

BUZATO, M. E. K. **Towards a theoretical mashup for studying posthuman/ postsocial ethics**. Journal of Information, Communication and Ethics in Society, v. 15, n. 1, p. 74-89. 2017. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/353669>

BUZATO, M. E. K. **Ética e linguagem nos encontros pós-humanos**. Anais do I Congresso Internacional em Humanidades Digitais. Anais. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL EM HUMANIDADES DIGITAIS. Rio de Janeiro: CPDOC/ FGV, 11 abr. 2018. Disponível em [https://www.academia.edu/35199093/%C3%89tica\\_e\\_linguagem\\_nos\\_encontros\\_p%C3%B3s-humanos](https://www.academia.edu/35199093/%C3%89tica_e_linguagem_nos_encontros_p%C3%B3s-humanos) *Ethics and language in the posthuman encounters*

BUZATO, M. E. K. **O pós-humano é agora: uma apresentação**. Apresentação. Trabalhos em Linguística Aplicada. 58 (2) May-Aug, 2019. <https://doi.org/10.1590/010318135657412822019>

CABRAL, R. C. S.; MOREIRA, J. R.; LOUREIRO, C. R. M. J.; DAMASCENO, A. R. **Papo de inclusão: tessituras sobre uma experiência formativa em tempos pandêmicos**. In: IX Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2021, São Carlos. Anais do IX Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos: Editora da UFSCar, 2021. v. 1. p. 1-11.

CAMARGO, F. P. **O direito à educação de estudantes com deficiência: aspectos da implementação da política de educação inclusiva em Corumbá/MS**. Tese. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2019.

CANDAU, V. M. **Universidade e diversidade cultural: alguns desafios a partir da experiência da PUC-Rio**. In: PAIVA, Ângela R. (Org.). Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/Desiderata, 2004. p. 87-108.

CARRASCO-SEGOVIA, S.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. **Mapeamento de afetos e movimentos na aprendizagem corporificada dos professores**. Movimento, [S. l.], v. 26, p. e26012, 2020. DOI: 10.22456/1982-8918.94792. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/94792>

CASTELLS, M. A. **Sociedade em Rede: A Era da Informação**. Editora Paz e Terra. Vol. 1, 6ª Ed., 1999.

CAVALCANTI, A. L. **A inclusão do estudante com deficiência no ensino médio: desafios da prática pedagógica**. IN: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (org). Escola Inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios. João Pessoa: Ideia, 2011.

CAVALIERE, R. **Pontos essenciais em fonética e fonologia**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; et al (The New London Group). **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures** Harvard Educational Review; Spring 1996. Disponível em: [http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A\\_Pedagogy\\_of\\_Multiliteracies\\_Designing\\_Social\\_Futures.htm](http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm)

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; et al (The New London Group). **Uma pedagogia dos multiletramentos: Desenhando futuros sociais**. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

COELHO, C. P.; SOARES, R. G.; ROHTRS, R. **Visões Sobre Inclusão Escolar no Contexto De Educação Especial: PCN X BNCC**. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 8, n. 2,

p. 158-174, mai./ago. 2019. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/50943>

COSTA, L. B. **Cartografia: uma outra forma de pesquisar**. Revista Digital do LAV - Santa Maria. vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago. 2014. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111>

CUPANI, A. **Filosofia da tecnologia: um convite**. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

**DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO**, em 05 de junho de 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf)

**DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. 1948. Disponível em <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. Tradução Peter Pal Pebart. Editora 34, Coleção Trans. São Paulo, 1997.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Lisboa: Relógio D'Água, 2000. Disponível em <https://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/DELEUZE-G.-Diferenca-e-repeticao1.pdf>

DELEUZE, G. Francis Bacon: **A Lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. 2 ed. São Paulo: Editora34, v.1, 1995a.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. 2 ed. São Paulo: Editora34, v.2,1995b.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. 2 ed. São Paulo: Editora34, v.3, 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. 2 ed. São Paulo: Editora34, v.4, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** 1991. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.

DEMO, P. **Saber Pensar**. Cortez, São Paulo, 2a ed. 2001.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. Disponível em [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/08/17/interna\\_gerais,1296515/pandemia-e-mais-cruel-com-estudantes-com-deficiencia-alertam-especialistas.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/08/17/interna_gerais,1296515/pandemia-e-mais-cruel-com-estudantes-com-deficiencia-alertam-especialistas.shtml)

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. MARCIONILO, M. (Trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

EVÊNCIO, K. M. M. **Ensino em Tempos de Pandemia:** orientações para o processo de ensino inclusivo das crianças com autismo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. ANAIS - Revista CONEDU. Maceió: Realize Eventos Científicos e Editora Ltda, 2020. v. 1, p. 1-11. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-vii-conedu---edicao-online>.

FABRÍCIO, B. F. **Processos de ensino-aprendizagem, educação linguística e decolonialidade.** In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). Linguagens e descolonialidades: práticas languageiras e produção de (des)colonialidade no mundo contemporâneo. Campinas, SP: Pontes, v. 2, pp. 15-38. 2017.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FARIAS, I. M. S. **O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/961>

FERREIRA, Patrícia Castro. **Material didático digital:** experiências de produção e uso. Tese (Doutorado) Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2012.

FILHO, A. V.; SILVA, P. S.; NASCIMENTO, R. T.; SILVEIRA, V. J. **Estudantes ensinam professores a ser professores na escola que não é mais escola.** Revista educação, v. 42, n. 3, p. 597-614, set./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>

FOUCAULT, M. **O uso dos prazeres e as técnicas de si.** In: FOUCAULT, M. Ditos e Escritos V: Ética, política e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 198-199.

FRANCO, L. R. **Cartografia das potências e das potencialidades em educação especial:** um diálogo entre as políticas e as práticas. 2015. 151p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler:** três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRENCH, S.; DEPOY, E. **Multiculturalism and Disability:** a critical perspective. Disability and Society. v.15, n.2. 2000.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GIROUX, H.; RIVERA-VARGAS, P.; PASSERON, E. **Pedagogía Pandémica**. Reproducción Funcional o Educación Antihegemónica. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2020. Disponível em <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12199/12076>

GUIMARÃES, E. G. **A produção de material didático digital para o ensino de Inglês**. Dissertação (mestrado). RS, 2020.

HADDAD, J. P. **Pandemia é mais cruel com estudantes com deficiência**. 2020 (online). Disponível em [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/08/17/interna\\_gerais,1296515/pandemia-e-mais-cruel-com-estudantes-com-deficiencia-alertam-especialistas.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/08/17/interna_gerais,1296515/pandemia-e-mais-cruel-com-estudantes-com-deficiencia-alertam-especialistas.shtml)

HAGUENAUER, C. **Metodologias e estratégias na educação a distância**. Laboratório de pesquisa em tecnologias da informação e de comunicação LATEC, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERNÁNDEZ-HERNANDEZ, F. **Por que dizemos que somos a favor da educação, se optamos por um caminho que deseduca e exclui?** In: SANCHO-GIL, J. M.; HERNÁNDEZ, F. et al. Tecnologias para transformar a educação. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre. Artmed, 2006.

HODGES, C. et al. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. EDUCAUSE Review. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2018. Editora Martins Fontes, 2018.

IARED, V. G. **A experiência estética no Cerrado para a formação de valores estéticos e éticos na educação ambiental**. 2015. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7084>

IARED, V. G. **Possíveis contribuições da pesquisa pós-qualitativa para o campo de estudo da educação ambiental**. Revista Educação Em Questão (Online), v. 57, p. e-16995, 2019.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores Sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. 6 ed. rev. e amp. Campinas: Alínea, 2017.

JESUS, D. M.; COELHO, J. M. M. **Tornando-se professor de língua estrangeira para estudantes surdos: narrativas de discentes sobre estágio supervisionado**. In: JESUS, D. M. de; FURNANETO, L. S. (org.). Educação Inclusiva, ensino e formação de professores de língua. Pontes Editores. São Paulo: 2019.

JÚNIOR, A. C. D.; MARTINS, M. C. **Virtualidades e educação** (Editorial). ETD- Educação Temática Digital. Unicamp. Campinas, SP v.22 n.2 p.275-277 abr./jun. 2020. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/1663>.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **A Multiliteracies Pedagogy**: a pedagogical supplement. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. Disponível em <https://experts.illinois.edu/en/publications/multiliteracies-literacy-learning-and-the-design-of-social-future>

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Designs for learning. E-learning**. v. 1, n. 1, p. 38-93, 2009. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/elea.2004.1.1.7>

KASSAR, M.C.M.; REBELO, A.S. **O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial**. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. *Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade de atendimento educacional especializado*, 4. 2011, Nova Almeida. Anais...Nova Almeida, 2011.

KASTRUP, V. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. *Revista Psicologia & Sociedade*. [online]. 2007, v. 19, n. 1, pp. 15-22. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000100003>

KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Cartografar é traçar um plano comum**. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 25, n. 2, p. 263-280, 29 ago. 2013.

KATH, E.; NETO, O. C. G.; BUZATO, M. E. K. **Tecnologias assistivas e pos-humanismo: sobre a inclusão/exclusão social dos ciborgues low-tech**. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(58.2): 679-703, mai./ago. 2019. <https://doi.org/10.1590/0103181386558805282019>

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, [1996], 2006. Disponível em <https://docero.com.br/doc/8nsse50>

KONDA, R. O. **Ensino Remoto na Perspectiva Inclusiva**. 2020. Disponível em <https://ae6f1b67fc.clvaw-cdnwnd.com/e458c7fb40e3dc8b059a3b94385b9af2/200000650-13ae913aec/arcien29062020.pdf>

LANUTI, J. E. O. E.; MANTOAN, M. T. T. **Ressignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença**. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, vol. 2, núm. 1, 2018, pp. 119-129.

LATHER, P., ST. PIERRE, E A. **Post-qualitative research**. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, n. 26:6, p. 629-633, , 2013, Doi <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788752>

LATOURET, B. **Como falar do corpo?** A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: NUNES, J. A.; ROQUE, R. (Org.). *Objetos impuros: experiências em estudos sociais da ciência*. Porto: Afrontamento, 2007. p. 40-61.

LATOURET, B. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: 34, 1994.

LATOURET, B. **Reagregando o Social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede**. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador/Bauru: Edufba/Edusc, 2012.

LEMOS, A. **A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura**. SP: Annablume, 2013.

LÉVY, P. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBERALI, F. C. **Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus: lições que aprendemos, vivemos e propomos**. In: LIBERALI, Fernanda Coelho et al. (orgs.). Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

LUNA, C. F. **Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): Uma Política Pública em Ação no Sudoeste Baiano**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MAIA, M, I, R; CONFORTIN, H. **TDH e aprendizagem: um desafio para a educação**. Rev. Perspectiva, Erechim. v. 39, n.148, p. 73-84, dez,2015. Disponível em: [http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148\\_535.pdf](http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148_535.pdf)

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MASINI, E. F. S. **O perceber de quem está na escola sem dispor da visão**. São Paulo: Cortez, 2013.

MBEMBE, A. **Necropolítica, biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Arte & Ensaios. Rio de Janeiro, v. [S.I.], n. 32, p. 122-151, dez 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>

MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

MOREIRA, D.Z.; RODRIGUES, M.B. **Saúde mental e trabalho docente**. Estudo Psicol. 23 (3): 236-47. 2018.

NASCIMENTO, R. T. **Dando pinta: juventude viada das periferias às redes!** Tese (Doutorado em Arte e Cultura Contemporânea) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

NÓVOA, A. **A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação**. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>

NOVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar valorizar**. Colaboração: Yara Alvin. Salvador, SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C. **Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade**. Bakhtiniana, SãoPaulo. VOL. 2,184-205, Ago. /Dez. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/bak/a/dRGZh3gTMYkbjZ7bPxtTgZx/?format=pdf&lang=pt>

OLIVEIRA, R.T.F. **A invenção do “campo” em livros didáticos de História.** Rio de Janeiro, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

OLIVEIRA, L. M. de. **Formação docente e a educação especial inclusiva: estudo a partir das publicações da ANPEd (2007-2017).** 2020.

PADILHA, Caio Augusto Toledo. **Educação e Inclusão no Brasil (1985-2010).** 2014. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

PARRA, H.; L. CRUZ ; T. AMIEL; J. MACHADO. **Infraestruturas, Economia e Política Informacional: o Caso do Google Suite For Education.** Dossiê - Vigilância, controle e novas tecnologias. *MEDIAÇÕES, LONDRINA*, V. 23 N. 1, P. 63-99, JAN.-ABR. 2018. Disponível em DOI: <http://10.5433/2176-6665.2018.1v23n1p63>

PAULINO, R. **O Estado como opressor e civilizador.** Edufrn. Natal/RN, 2017.

PENNYCOOK, A. **Posthumanist Applied Linguistics.** New York: Routledge. 2018.

PENNYCOOK, A. **Posthumanist applied linguistics.** Presented at V Jornada de Educação, Linguagem e Tecnologia (V JELT). Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), São Paulo, May 30-31, 2019. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/304191842\\_Posthumanist\\_Applied\\_Linguistics](https://www.researchgate.net/publication/304191842_Posthumanist_Applied_Linguistics)

Painel TIC COVID-19. **Pesquisa web sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus.** Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1. ed. São Paulo. Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021.

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.** In: *Educar*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR. Disponível em <http://www.scielo.com.br>.

PLETSCH, M. D. **A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão.** *Education Policy Analysis Archives/Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* [online]. 2014, Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa>

PORTOCARRERO, V. **As Ciências da vida.** De Canguilhem a Foucault. Rio de Janeiro. Editora FioCruz. 2009.

POZZANA, L. **A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade.** *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 25 – n. 2, p. 323-338, Maio/Ago. 2013. Disponível em <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4945>

QUADROS, R. M; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para estudantes surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



RICHTER, I. Z.; OLIVEIRA, A. M. **Cartografia como metodologia: Uma experiência de pesquisa em Artes Visuais.** Revista Paralelo, edição 08, julho de 2017. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/13292/0>

RODRIGUEZ; D. S. C. **Sociomaterialidad y organización: bases sobre una ontología relacional de la tecnología.** Gestión. Num. 45. Enero/ Junio. 2014. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/48394885.pdf>

ROJO, R. **Materiais didáticos no ensino de línguas.** In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org) *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani.* São Paulo, SP: Parábola, 2013a, p. 163-196.

ROJO, R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013b.

ROJO, R. **Entre Plataformas, Odas E Protótipos: Novos Multiletramentos Em Tempos De Web2.** ESPECIALIST, ISSN 0102-7077, Vol. 38, Nº. 1, 2017.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** Parábola, São Paulo, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias e educação.** Parábola Editorial. 2019.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** Parábola Editorial. São Paulo, 2015.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental.** Transformações contemporâneas do desejo. Editora Estação Liberdade. São Paulo, 2016.

ROSÁRIO, N. S.; COCA, A. P. **A cartografia como um mapa movente para a pesquisa em comunicação.** COMUNICAÇÃO & INOVAÇÃO (ONLINE), v. 19, p. 34-48, 2018.

SANCHO-GIL, J. M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. **Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual.** Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Cláudia da Mota Darós Parente. Porto Alegre: Penso, 2016.

SANCHO-GIL, J. M., HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. H. M., LOURDES, P. S, J. P., FLORES, J. I.R. y FERNÁNDEZ, A. C. (Coords.) **Caminos y derivas para otra investigación educativa y social.** Barcelona: Octaedro, 2020.

SANTAELLA, L. **Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano.** Revista FAME-COS, 10(22):23-32. 2003. Disponível em <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2003.22.3229>

SANTAELLA, L. **Pós-humanos por que?** Revista USP, São Paulo, n. 74, 126-137, junho-agosto, 2007.

SANTAELLA, L. **Arte e pós-humanismo pelos olhos de Lúcia Santaella.** Entrevista (online). 2015. Disponível em <https://www.univates.br/noticia/17271-arte-e-pos-humanismo-pelos-olhos-de-lucia-santaella>

SANTAELLA, L. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** São Paulo, Estação das Letras e Cores, 98 p. 2018.

SANTOS, B. de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Almedina editora. Coimbra, 2020.

SANTOS, B. de S. **Descolonizar o saber, reinventar o poder.** Montevidéo: Ediciones Trilce. 2010.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, B. de S. **O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editoria, 2019.

JANAINA DOS SANTOS, G. **Pedagogia das emoções: uma compreensão da dimensão emocional na educação profissional de jovens e adultos.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Federal da Bahia Salvador, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão Construindo uma Sociedade para Todos.** 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003. p. 60.

SEGOVIA, S.C.; HERNÁNDEZ; F. H. **Cartografiar los afectos y los movimientos en el aprender corporeizado de los docentes.** Revista Movimento, Porto Alegre, v. 26, e26012, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.94792>

SIBILIA, P. **O Homem Pós-orgânico: Corpo, subjetividade e tecnologias digitais.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

SIBILIA, P. **A vida como relato nos blogs: mutações no olhar introspectivo e retrospectivo na conformação do “eu”.** VIII congresso luso-afro-brasileiro de Ciências sociais. Coimbra, Portugal. 2004. Disponível em <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/PaulaSibilia.pdf>

SILVA, N. T. **O protótipo didático como estratégia para o ensino de língua portuguesa.** Dissertação (mestrado). UESB, Vitória da Conquista, 2015.

SILVA, N.T. da. **A multimodalidade e as múltiplas semioses do dizer: a (des)construção de sentido em um anúncio publicitário do MEC.** Revista Prolíngua – ISSN 1983-9979. Volume 14 - Número 2 - ago/dez de 2019. p.75-90. DOI <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/prolingua/article/view/48676>

SILVA, P. M. **Protagonismo humano-não-humano nas práticas pedagógicas.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

SILVA, P. S. **Choque de Monstros: Corpo, identidade e Visualidade na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SOUZA, D.B. **Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024.** Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, v.25, n.59, p.140- 170, set/dez, 2014.

SOUZA, R. M. de. **Rizoma deleuze-guattariano:** representação, conceito e algumas aproximações com a educação. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio-out, p. 234-259. 2012.

ST. PIERRE, E. A . **Another postmodern report on knowledge:** Positivism and its others. International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice, 15(4), 483–503. 2012. <https://doi.org/10.1080/13603124.2012.696710>

ST. PIERRE, E. A. **The empirical and the new empiricisms.** Cultural Studies-Critical Methodologies, 16(2), 111–124. 2013. DOI [10.1177/1532708616638694](https://doi.org/10.1177/1532708616638694)

ST. PIERRE, E. **Working the ruins:** Feminist poststructural theory and methods in education. Routledge. 2010. Disponível em <https://vdoc.pub/download/working-the-ruins-feminist-poststructural-theory-and-methods-in-education-1mj8r3d13c3g>

ST. PIERRE, E. A. **Post qualitative research:** The critique and the coming after. In Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (Eds.), Sage handbook of qualitative inquiry (4th ed., pp. 611–635). SAGE. 2014 Disponível em <https://www.aare.edu.au/assets/documents/Elizabeth-Adams-St.-Pierre-ppt-presentation.pdf>

ST. PIERRE, E. A. **Practices for the “new” in the new empiricisms, the new materialisms, and post qualitative inquiry.** In Denzin, N., Giardina, M. (Eds.), Qualitative inquiry and the politics of research (pp. 75–95). Left Coast Press. 2015. DOI: [https://10.1177/1532708616638694](https://doi.org/10.1177/1532708616638694)

ST. PIERRE, E. A. **Haecceity:** Laying out a plane for post qualitative inquiry. Qualitative Inquiry, 23(9), 686–698. 2017.

ST. PIERRE, E. A. **Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa:** em direção à “pós-investigação”. Tradução de Felipe Aguiar. Práxis Educativa. Ponta Grossa, v. 13, n. 3, set./dez., p. 1044-1064. 2018. Doi: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i3.0023>

ST. PIERRE, E. A. **Post qualitative inquiry, the refusal of method, and the creation of the new.** Qualitative Inquiry. Advance online publication. 2019. <https://doi.org/10.1177/1077800419863005>

ST. PIERRE, E. A. **Why Post Qualitative Inquiry?** Qualitative Inquiry, 27(2), 163–166. 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1177/1077800420931142>

TOOHEY, K. **The onto-epistemologies of new materialism:** implications for applied linguistics pedagogies and research. Applied Linguistics. Available at: 2018. Doi <https://doi.org/10.1093/applin/amy046>

ULMER, J. B. **Posthumanism as research methodology:** Inquiry in the An- thropocene. International Journal of Qualitative Research in Education, 30 (9), 832-848.

2017. Disponível em [http://www.ufrpe.br/sites/www.ufrpe.br/files/ulmer\\_2017\\_posthumanism\\_as\\_research.pdf](http://www.ufrpe.br/sites/www.ufrpe.br/files/ulmer_2017_posthumanism_as_research.pdf)

UNESCO. **Educação para a cidadania global:** tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: 2016. 73 p. Disponível em [http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/unesco\\_educacao\\_para\\_a\\_cidadania\\_global.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/unesco_educacao_para_a_cidadania_global.pdf)

VARELA, A. C. SEGARRA, J.O. **La investigación sobre educación como desplazamiento:** no saber, abrirse, devenir. *Educatio Siglo XXI*, vol. 37, nº 2. 2019. P. 141–158. <https://doi.org/10.6018/educatio.387051>

VARGAS, R. **Sinalizar Conhecimento.** Revista Libras/Braille, ano 6, n.º27, 2011.

VIEIRA, C. R. **Educação bilíngue para surdos:** Reflexões a partir de uma Experiência Pedagógica. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. 236 f.

VOLTOLINI, R. **Interpelações Éticas à Educação Inclusiva.** *Educação & Realidade*. V. 44, n. 1. Porto Alegre, 2019.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Estampa, 1995.

WILEY, D. A. **Learning object design and sequencing theory .** Doctoral dissertation, Brigham Young University. 2000.

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância.** A luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Trad. George Schlesinger. Intrínseca Editora. 2020.

# APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA INSTITUTO DE LETRAS

Rua Barão de Jeremoabo, nº 147 CEP: 40170-115 Campus Universitário Ondina,

Salvador-BA

E-mail: [letras@ufba.br](mailto:letras@ufba.br) Telefone: (71) 3283-6209

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

---

**Título do Projeto:** O ensino remoto emergencial para estudantes com deficiência no contexto da escola pública

### **PREZADO(A) COLABORADOR(A):**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, da Universidade Federal da Bahia, que tem como título “O ensino remoto emergencial para estudantes com deficiência no contexto da escola pública”, sob a responsabilidade da pesquisadora Nelma Teixeira da Silva, orientada pela Profa. Dra. Simone Bueno Borges da Silva.

Você foi selecionado porque o seu perfil está em consonância com os objetivos da pesquisa. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e você pode retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à pesquisadora ou à universidade.

Caso este termo de consentimento contenha palavras ou expressões que você não entenda, peça à pesquisadora que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente. A pesquisa tem como objetivo geral compreender o entrelaçamento entre professores, estudantes, materiais didáticos, tecnologias digitais numa postura analítica para além da dicotomia humano/não-humano na construção pedagógica do ensino remoto emergencial e do novo modelo educacional que se desenha no contexto da escola pública.

Quanto ao procedimento de estudos, se concordar em participar voluntariamente neste estudo, você será solicitado(a) a participar de rodas de conversa, em que você vai narrar suas percepções e experiências a respeito de como está acontecendo o ensino remoto emergencial

Informo que a pesquisa não identificará os participantes, nem será invasiva à intimidade dos indivíduos e não causará custos financeiros aos participantes. Sua participação será voluntária.

Quanto ao caráter confidencial dos registros, asseguro que todas as respostas dos participantes, orais ou escritas, permanecerão anônimas, e suas identidades serão totalmente resguardadas, sendo apenas identificadas por pseudônimo.

Os resultados do presente trabalho serão dados ao conhecimento público através da defesa da tese e possíveis publicações dos resultados.

Para obter informações adicionais, você receberá uma cópia deste termo em que consta o telefone e o endereço da pesquisadora e da Orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento, bem como o contato do Comitê de Ética em pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA para dirimir quaisquer dúvidas, a partir dos Contatos abaixo:

Pesquisadora: Nelma Teixeira da Silva (77)991517934.

Orientadora: Simone Bueno Borges da Silva (71) 999944442.

Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA

Telefone:(71)3283-7615

### **Declaração de consentimento**

Declaro que li todas as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que fui informado(a) sobre o desenvolvimento do estudo, sobre os risco e sobre a minha forma de participação.

Dou meu consentimento de livre e de espontânea vontade para minha participação no estudo.

---

Assinatura do colaborador

---

Data

---

Assinatura da pesquisadora

---

Data