



OS TERRITÓRIOS ESCOLARES DE ALUNOS DE INCLUSÃO NA PANDEMIA FRENTE À IMPLEMENTAÇÃO DE TECNOLOGIAS DE MONITORAMENTO À DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO NA E.E. DARCY VIEIRA, ITAPETININGA/SP

Gilberto Cunha Franca¹

Caroline Ponce Duarte²

Davi Fernando Lopes Vieira Zeneratto³

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir as relações sociais e espaciais dos alunos de inclusão da Escola Estadual Darcy Vieira, localizado no município de Itapetininga/SP, no contexto da crise sanitária ocasionada pelo novo coronavírus (Covid-19). A inserção de novas plataformas, softwares e programas educacionais nas escolas públicas, implementadas pelo Estado de São Paulo durante o período de isolamento social, modificaram o ensino e impactaram os alunos, sobretudo os alunos de inclusão social. Essa nova modalidade de ensino aparece como um novo meio obrigatório de controle de presenças e monitoramento de resultados segundo dados de participação. Compreende-se que alunos incluídos na educação especial possuem processos de ensino-aprendizagem em estrita relação com seus laudos médicos e respectivas necessidades, que não se adequam à essa fase inicial das plataformas. Através da pesquisa bibliográfico-documental e de entrevistas aplicadas às professoras de atendimento educacional especializado (AEE) destes alunos, procuramos compreender como têm ocorrido essa implementação do ensino remoto em uma escola pública do Estado de São Paulo. Processos que modificaram as formas como os alunos se relacionavam com a educação e vivenciavam o processo de socialização, muito vinculados ao espaço escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Pandemia, Território Escolar, Plataformas de Monitoramento.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo discutir las relaciones sociales y espaciales de los estudiantes de inclusión de la Escuela Estatal Darcy Vieira, ubicada en el municipio de Itapetininga / SP, en el contexto de la crisis de salud provocada por el nuevo coronavirus (Covid-19). La inserción de nuevas plataformas, software y programas educativos en las escuelas públicas, implementada por el Estado de São Paulo durante el período de aislamiento social, cambió la enseñanza e impactó a los estudiantes, especialmente a los estudiantes de inclusión social. Este nuevo tipo de ensino aparece como un nuevo medio obligatorio de control de asistencia y seguimiento de los resultados según los datos de participación. Se entiende que los estudiantes incluidos en educación especial tienen procesos de enseñanza-aprendizaje en estricta relación con sus informes médicos y sus respectivas necesidades, los cuales no se adecuan a esta fase inicial de las plataformas. A través de la investigación bibliográfico-documental y las entrevistas aplicadas a los docentes de la asistencia educativa especializada (AEE) de estos estudiantes, buscamos comprender cómo se ha producido esta implementación de la enseñanza a distancia en una escuela pública del Estado de São Paulo. Procesos que cambiaron las formas en que los estudiantes se relacionaron con la educación y vivieron el proceso de socialización, estrechamente ligado al entorno escolar.

¹ Professor Doutor da Universidade Federal de São Carlos - SP, franca@ufscar.br

² Mestranda da Universidade Federal de São Carlos e professora da rede estadual – SP, carolinepduarte@gmail.com

³ Professor da rede estadual – SP, dzeneratto@hotmail.com



Palabras clave: Educación Inclusiva, Pandemia, Territorio de la Escuela, Plataformas de Monitoreo.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é discutir as relações sociais e espaciais dos alunos de inclusão no contexto da crise sanitária ocasionada pelo novo coronavírus (Covid- 19). Mais especificamente queremos compreender como esse grupo de alunos realizou suas atividades educacionais no período de isolamento socioespacial e de readaptação ao espaço escolar. Para isso, estamos analisando os mecanismos de gerenciamento realizado pelo estado de São Paulo na educação básica, principalmente no ensino Fundamental II e Ensino Médio, através das plataformas de ensino à distância (EaD).

As novas plataformas de ensino implementadas na educação pública do Estado ganharam emergência frente à realidade pandêmica e queremos refletir sobre os impactos dessa implementação nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos de inclusão da Escola Estadual Darcy Vieira, localizada no município de Itapetininga, interior de São Paulo.

O município de Itapetininga está localizado na região sudoeste do estado de São Paulo, na bacia do alto Paranapanema, sendo a terceira maior do estado em extensão territorial (um total de 1.790,2 km²). Segundo o último censo do IBGE, em 2010, possui uma taxa de escolarização de 96,4%, faixa etária 6 a 14 anos e uma população de 167.106 habitantes.

A comunidade escolar da E.E Darcy Vieira é formada por pais e alunos de vários bairros oriundos de áreas urbanas e rurais, contabilizando muitos alunos em situação de vulnerabilidade econômica e com falta de acesso à internet. A escola se localiza em um bairro de classe média da cidade, a Vila Barth, porém seu principal público são alunos dos bairros rurais Rio Acima e Bairro da Vatinga, e dos bairros urbanos Vila Barth II, Vila Nastri, Vila Nastri II e Vila São José (Projeto Político Pedagógico, 2021).

A escola está inserida em um bairro que possui alguns equipamentos públicos no entorno, como o Tiro de Guerra, a Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC), que oferece cursos técnicos e profissionalizantes para alunos do ensino médio, e o Ginásio de Esportes Ayrton Senna, estando inserida em uma boa localização geográfica.

Dentre as práticas contidas no Projeto Político Pedagógico da escola, há uma seção intitulada “Expectativa dos diferentes atores escolares em relação aos processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais”. Nela, podemos ter acesso à proposta político pedagógica para os alunos de inclusão, a qual fala sobre a “importância que os diferentes atores



escolares participem e interajam no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, voltada para formação do indivíduo [...]” (2021, p. 06). Contudo, a proposta não foi atualizada para o momento atual.

Diante disso, como fica o acesso e garantia de inclusão dos alunos com necessidades educacionais na pandemia?

A inserção de novas plataformas, softwares e programas educacionais nas escolas públicas impactaram os alunos, sobretudo os alunos de inclusão social, dado que a educação à distância “tem mobilizado as instituições de ensino (públicas e privadas) a adotar o uso intensivo de tecnologias em rede e ambientes virtuais de aprendizagem” (ALMEIDA, 2017, p. 6). É um período de grandes mudanças na educação pública, que começa a implementar uma tecnologia mediadora como suporte para essa nova realidade de ensino, possuindo “a capacidade de atingir uma grande quantidade de alunos ao mesmo tempo e surge como uma modalidade alternativa para superar limites de tempo e espaço” (ALMEIDA, 2017, p. 5)

Os alunos, assim como os alunos de inclusão, são solicitados a realizarem as atividades das plataformas para serem incluídos no sistema de participação, em conjunto com suas professoras de atendimento educacional especializado (AEE). No entanto, nossa interpretação parte do entendimento de que alunos incluídos na educação especial possuem processos de ensino-aprendizagem em estrita relação com seus laudos médicos e respectivas necessidades, que não se adequam à essa fase inicial das plataformas. Pois, as expressões “‘educação inclusiva’ e ‘educação para todos’ tornam-se insuficientes quando restritas a um único recorte” (MENDES, 2020, p. 53).

Ainda não houve adaptações ou adequações das atividades e provas das plataformas às necessidades desse grupo. Apenas possibilidade de ampliação dos conteúdos, para alunos de baixa visão ou visão subnormal, através da distribuição de tablets no primeiro semestre de 2021, a fim de garantir os benefícios de um dispositivo que permita o zoom para ampliação⁴. Entretanto, com base na experiência de professores que atendem alunos e alunas de inclusão nas salas de informática, a realização de tais atividades parecem exaustivas e de extrema dificuldade. Evidencia-se assim um projeto de ensino que vêm de cima e não está preparado para atender as diversas demandas sociais, de acesso e inclusão da rede pública.

Por isso, procuramos olhar de maneira mais atenta os alunos e alunas de inclusão, que assim como a maioria foi impossibilitada de frequentar o território escolar, sofrendo

⁴ SEDUC/SUBSECRETARIA. Orientação para as Diretorias de Ensino sobre entrega de tablet aos alunos com baixa visão 08.04.2021.



diariamente as consequências dessa privação, ressentindo de uma atenção especializada. Em relação ao ensino presencial, esse grupo é acolhido com prioridade, mas em contrapartida deve realizar as atividades das plataformas para garantir a efetividade da sua participação.

A importância de relacionar o processo de ensino aprendizagem desses alunos com a sua realidade espacial pode ser tomada como ponto de partida para se pensar em melhores alternativas de ensino e inclusão para esse público, a partir de diretrizes da própria escola. O estudo sobre a implementação desses dispositivos no desenvolvimento educacional dos alunos pode auxiliar na avaliação da efetividade do ensino remoto.

Portanto, o objetivo geral desse trabalho será esclarecer de que modo a gestão do Estado, através das plataformas educacionais modificou a relação social e espacial dos alunos de inclusão com o ensino. Procuramos entender também: a) quais foram as atividades educacionais e sociais realizadas por esses alunos no período de isolamento; b) quais são as relações do aluno com a escola nesse contexto, em termos de pertencimento e de identificação diante dessa nova modalidade de ensino à distância; c) qual o grau de acessibilidade a essas novas plataformas; d) como a escola, guiada pelas diretrizes do Estado de São Paulo, auxiliou esses alunos na efetivação da participação e aprendizagem desse grupo.

METODOLOGIA

A pesquisa partiu da observação das relações espaciais e sociais construídas na escola entre alunos de inclusão, professoras de AEE e utilização das plataformas. Utilizamos análises descritivas para o registro dos fenômenos observados, principalmente nesse espaço escolar - sala de informática - local no qual o contato tornou-se mais próximo. Para isso, o estudo de caso foi o melhor caminho no sentido de apreender a situação estudada (BRUYNE *Et al*, 1977), visto que a riqueza das informações nos auxiliou a responder nossos objetivos, encaminhando à resultados que nos ajudaram no entendimento do problema em questão. Essa ferramenta nos permitiu analisar os movimentos do território local a partir da análise das singularidades de uma escola específica (OLIVEIRA; FONSECA, 2006) diante dos novos processos remotos de ensino-aprendizagem.

A pesquisa se fundamentou em uma metodologia qualitativa, pois buscou-se trabalhar com um conjunto de técnicas que viabilizaram a construção do conhecimento na pesquisa geográfica (PESSOA; RAMIRES, 2013). Desse modo, realizamos entrevistas com três professoras de AEE da unidade escolar, que acompanham alunos e alunas de inclusão dos anos finais do ensino fundamental e uma mãe. Aplicamos um pequeno questionário para recolher



informações sobre as formas de acesso dos alunos e o uso dessas plataformas, a relação família-escola, como se realizaram os lances e aprendizados no período de isolamento e na volta escolar.

Para realização das entrevistas, entregamos os documentos de autorização para a direção da escola E. E. Darcy Vieira e os termos de consentimento livre e esclarecido para as pessoas entrevistadas, no qual continham todos os dados da pesquisa, contendo total transparência em relação aos objetivos propostos.

Na escola temos quatorze alunas e alunos de inclusão, onze desses alunos estão matriculados no ensino fundamental II e três no ensino médio. Temos seis alunos diagnosticados com deficiência intelectual, o qual todos os alunos do ensino médio se enquadram; três diagnosticados como portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA); dois alunos se enquadram na classificação de deficiência múltipla⁶; uma criança com Síndrome de Down; uma com baixa visão e uma com Transtorno Desintegrativo da Infância. Dessas quatorze crianças, apenas quatro tem atendimento educacional especializado⁷, duas que estudam no 8º ano do Ensino Fundamental II, uma que está cursando o 9º ano e uma matriculada no 2º ano do Ensino Médio.

Quanto aos procedimentos, utilizamos a análise bibliográfica e documental, no qual relacionamos os principais documentos oficiais referentes à educação e educação especial na pandemia, sendo eles: Conselho Nacional de Educação, Reexame do Item 8 (orientações para atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11/2020; o Guia do Ensino Híbrido do Estado de São Paulo; a Resolução Seduc – 48, de 29/4/2020 e seus aditivos e a Resolução SEDUC 11, de 26-01-2021; Projeto Político Pedagógico da E.E. Darcy Vieira; circulares disponibilizadas pela SEDUC; implementações e/ou atualizações dessas plataformas; notificações de Diretoria de Ensino Região Itapetininga (DERITA).

As plataformas de educação de monitoramento a distância, analisadas aqui serão: o Centro de Mídias de São Paulo (CMSP) e a Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa de São Paulo, com apoio do Centro de Apoio à Educação à Distância (CAED).

REFERENCIAL TEÓRICO

⁶ Segundo material elaborado pela Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Especial a “deficiência múltipla se caracteriza por um conjunto de duas ou mais deficiências - de ordem física, sensorial, mental, entre outras – associadas. (BRASIL, 2006, p. 11)

⁷ A Resolução SE 68, de 12-12-2017 é a “[...] legislação que regula e regulamenta a oferta de educação especial no estado de São Paulo, com destaque para as normas constitucionais, as diretrizes e bases da educação nacional e as do CEE, órgão próprio do sistema estadual de ensino”.



A implementação das plataformas de monitoramento, ocorridas no primeiro semestre de 2021 após meses de desenvolvimento e aperfeiçoamento, contribuíram para que alunos e alunas fossem transportados a novos espaços de aprendizagem *online* e reterritorializados através das novas configurações de ensino⁸. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) avançam na criação de novos ambientes de educação e avaliação, combinando diversas tecnologias, como “local para enviar arquivos, sistema de avaliação, relatórios de participação [...]” (ALMEIDA, 2017, p. 2).

A gestão da educação no Estado de São Paulo, fomentada principalmente nesses espaços virtuais de aprendizagem implementados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), está sendo organizada para garantir que todos os alunos possam realizar as atividades e assegurar sua presença no sistema de monitoramento do Estado. Os alunos que não possuem acesso à internet, devem comparecer pelo menos uma vez ao mês para realizar as sequências digitais da Plataforma CAED⁹ e as atividades do Centro de Mídias São Paulo (CMSP).

Entendemos que o fato de um estudante ter uma deficiência não pode servir de justificativa para que ele seja liberado de ter acesso a um conteúdo e realizar uma atividade. Por isso, essa convocação deve envolver flexibilizações e diversificações de estratégias pedagógicas de ensino aprendizagem (MENDES, 2020).

Tendo em vista o contexto pandêmico, é importante considerar que a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Lei nº 13.146/2015) em seu cap IV, art. 27 propugna que a educação é direito de toda pessoa com deficiência e garante sistema educacional inclusivo em todos os níveis, “visando alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, LBI, 2015).

Em relação aos seus direitos, o Ministério da Educação (MEC) considera necessário que a oferta de Atendimento Educacional Especializado deve abranger “[...] acessibilidade curricular, metodologias adequadas, materiais didáticos próprios, tecnologias assistivas [...]” (Parecer CNE/CP Nº 11/2020, MEC, grifo nosso).

⁸ O planejamento da volta às aulas no Governo do Estado de São Paulo, em fevereiro de 2021, ocorreu através do Plano SP. Os alunos que não frequentarem a escola na semana e tiverem aparelhos em casa, poderão assisti-las através do aplicativo gratuito e patrocinado por dados móveis, o CMSP.

⁹ “A Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Fundação CAEd) é uma fundação de apoio à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) [...], destinada a prestar apoio especializado à execução de projetos e serviços relacionados à avaliação educacional em larga escala e ao desenvolvimento de tecnologias de avaliação e gestão da educação pública.” (Estatuto, Fundação CAED, Art, 9º, 2017, p. 3)



Neste caso, as plataformas ainda não foram adaptadas a esses alunos e por isso tecemos esse questionamento sobre essas solicitações, que vêm de cima, e que recaem sobre as professoras de AEE e seus alunos de inclusão, que apresentam ainda laudos diferentes e processos únicos de ensino-aprendizagem. Sobre isto, diz Mendes (2020, p. 34) que é “importante esclarecer que essas altas expectativas devem dialogar com as singularidades de cada aluno, ou seja, o planejamento das estratégias a serem exploradas precisa ser personalizado móvel e constantemente revisado”.

Foucault (2008), através do seu conceito de biopolítica, desenvolveu uma análise sobre as novas formas de dominação da sociedade contemporânea, do controle dos corpos nos espaços e a regulamentação dos modos de vida da população:

Depois da anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de biopolítica da espécie humana. (FOUCAULT, 2008, p. 514)

A partir da instauração da biopolítica da população, modelo de exercício do poder próprio dos estados modernos, vemos surgir um mecanismo de vigilância e controle que se sobrepõe à vida e à política. A “maneira como se procurou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas postos à prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes constituídos em população [...]” diz Foucault (2008, p. 431), suscita “desafios políticos e econômicos que vem se constituindo até hoje”.

Para Gadelha (2012, p. 63) “o novo imperativo é fazer com que as pessoas vivam sobre determinadas condições, seguindo certas normas e regulamentações, o que implica fazer com que o exercício do poder passe a tomar como objetos fenômenos”, tais como “[...] educação, direitos humanos, assistência social, políticas sociais”. Segundo Gadelha (2009, p. 15), a relação entre educação e biopolítica não são devidamente assinaladas na obra de Foucault, mas sim algo a ser traçado a partir dela. Para ele, a educação está inserida em um espaço de regulamentações e controle e que a sua organização é pensada a partir da biopolítica.

Portanto, quando pensamos a demanda do replanejamento escolar a partir da gestão da educação no Estado de São Paulo e suas novas plataformas virtuais de monitoramento, consideramos o controle e regulamentação de presença de alunos nesse novo sistema. Visto que estão fundamentados na lógica neoliberal dos espaços escolares, na qual “[...] não se trata de uma exclusão, trata-se de uma quarentena. Não se trata de expulsar, trata-se ao contrário de estabelecer, [...] de definir presenças, e presenças controladas. Não rejeição, mas inclusão” (FOUCAULT, 2001, p. 57).

Logo, o *modus operandi* na governabilidade neoliberal



[...] torna possível a exclusão por meio da inclusão, ou seja, que é possível desqualificar, descartar e até mesmo exterminar determinadas vidas, apelando-se para políticas, projetos e/ou programas de inclusão, por mais estranho que isso possa parecer. (GADELHA, 2012, p. 65-66)

Portanto, Gadelha (2012, p. 65) nos diz que para Foucault o que importa é tentar “compreender que novas estratégias, dispositivos, mecanismos e procedimentos são mobilizados no panorama da geopolítica contemporânea [...] de maneira a tornar possível dirigir, modular e controlar a conduta dos indivíduos e das coletividades”.

A implementação dessas plataformas não prevê essa acessibilidade aos alunos de inclusão, mas normatizam essa participação para regulamentar as presenças desses estudantes, sobretudo aqueles que estão frequentando o ensino presencial e/ou possuem acesso para acessar esses dispositivos tecnológicos. Nesta análise, entendemos que as escolas são constituídas pelas relações de poder que controlam os corpos e procuram definir os locais – presenciais e virtuais – que esses devem ocupar.

O corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; [...] Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; [...] o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. (FOUCAULT, 1987, p. 29)

O controle dos alunos no espaço escolar são meios pelos quais o Estado encontrou para moldar e restabelecer o controle desses corpos no contexto pandêmico e, no controle biopolítico da educação, crianças e jovens são duplamente desterritorializadas – no ambiente físico e virtual.

Seguindo essa leitura, Haesbaert (2003, p.17) evidencia que:

[...] numa leitura de território que dá ênfase à dimensão cultural, temos a desterritorialização vinculada ao desenraizamento e ao enfraquecimento das identidades territoriais. Aqui, o território pode adquirir uma conotação culturalista [...], referência simbólica que, sob a desterritorialização perde sentido.

O conceito de desterritorialização de Haesbaert (2003) é utilizado aqui para se pensar no desenraizamento das identidades territoriais. O enfraquecimento das relações sociais e espaciais dos alunos com a escola contribuem para a perda dos territórios escolares, e para a sua desterritorialização. Pois, compreende-se que muitos alunos foram deslocados do espaço escolar e tiveram que se realocar, cumprindo com uma responsabilidade educacional de forma individual e/ou de acordo com as possibilidades de cada unidade escolar, até implementações mais abrangentes de ensino.



Este território, assim como o território escolar que o compõe, é significativo na constituição dos alunos enquanto sujeitos sociais (SOUSA et al., 2020). Tal como Santos (2007, p. 82), entendemos “o território em que vivemos” não só como “um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico”. Entende-se, também, que o sentimento de pertencimento ao lugar é construído pelo efeito das interações sociais que os indivíduos desenvolvem nesse local (Berger, 1994), como o território escolar, por exemplo, incidindo diretamente na formação de suas identidades.

Território, portanto, como “[...] uma espécie de ‘experiência total’ do espaço que conjuga num mesmo lugar os diversos componentes da vida social: espaço bem circunscrito pelo limite entre interior/exterior, entre o outro e o semelhante” (CHIVALLON, 1996, p.5 *apud* HAESBAERT, 2003, p. 18), no qual é possível observar as relações simbólicas nele presentes e um conjunto de idealizações partilhadas.

A reterritorialização (HAESBAERT, 2003) do ensino a partir da implementação dessas novas plataformas nas redes públicas chegam como um novo meio de reinserir e estreitar os laços dos alunos com a escola. São soluções que despontam da necessidade de melhoria em relação às adversidades impostas pela natureza, neste caso, a pandemia, o isolamento e emergência de criar outras possibilidades para o ensino.

O desenvolvimento informacional, assim como a técnica, tem uma relação de superação dos problemas que se colocam para a humanidade, pois o homem impõe sua mudança à natureza por meio da técnica, “criando uma nova natureza, posta sobre a anterior, uma ‘sobrenatureza’ com modificações. A operação técnica é o lugar da combinação de elementos técnicos” (OLIVEIRA, 2014, p. 40).

Para Santos (2008, p. 5):

A história do homem sobre a Terra é a história de uma rotura progressiva entre o homem e o entorno. Esse processo se acelera quando, praticamente ao mesmo tempo, o homem se descobre como indivíduo e inicia a mecanização do Planeta, armando-se de novos instrumentos para tentar dominá-lo.

É importante considerar que diante dos obstáculos que a natureza impõe ao homem, a utilização das técnicas é a forma como a humanidade encontrou de contornar os desafios através de estratégias operacionais, visando sanar as necessidades individuais e coletivas. E, é nesse conjunto de estratégias que serão realizadas as “ações sociais voltadas para as diversas e complexas realizações humanas” (OLIVEIRA, 2014, p. 42).

Todavia, o desenvolvimento das técnicas pode estar subordinado à lógica do mercado, considerando que “o pensamento liberal terá por efeito a extrapolação da lógica econômica para o âmbito da vida social, submetendo a relação dos sujeitos entre si e consigo mesmos a valores



como eficiência, competitividade e rendimento” (FURTADO; CAMILO, 2016, p. 39). A facilidade e eficiência do desenvolvimento da técnica pode então se transformar, no contexto dessa nova racionalidade, em estratégias de assujeitamento e controle das condutas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da vivência na escola, da pesquisa documental e principalmente nas entrevistas realizadas, pudemos captar alguns olhares das professoras de AEE sobre a aprendizagem de seus alunos, suas vivências na escola e fora dela, suas relações com esse novo ensino e manuseio dessas plataformas.

Temos o olhar sensível da professora 01, que acompanha seu aluno há quase dois anos. O aluno voltou nesse ano a frequentar o ensino presencial, mas ficou mais de um ano no ensino remoto com a professora 01, que por iniciativa própria manteve contato com o aluno através de vídeo chamadas de 1h30 diárias e entrega de material na residência. O único vínculo com a escola no período da isolamento foi com a professora. Este, possui uma grande dificuldade de assimilação das letras, é dislexo e não é alfabetizado.

A professora 02 acompanha seu aluno há um ano e seis meses, seu diagnóstico é de autista infantil. A família decidiu mantê-lo no ensino remoto até que ele tenha tomado a segunda dose da vacina, para que ele possa voltar com mais tranquilidade ao ambiente escolar. A professora 02 também manteve contato com o aluno via WhatsApp e entrega de atividades na casa do aluno.

A professora 03 acompanha seu aluno com transtorno de espectro autista (TEA) há dois anos, este, possui grande habilidade com a tecnologia. Voltou ao ensino presencial com a reabertura das escolas e desde então têm vindo todos os dias para acompanhar as aulas.

Questionadas se houve comunicação entre escola e a família do estudante no período de isolamento, as professoras relataram que elas realizaram a ponte de comunicação. A professora 01 nos disse que esse contato se deu por meio de iniciativa própria através da utilização do WhatsApp por vídeoconferência, e que eram encontros satisfatórios, pois a mãe do aluno era, em suas palavras, “muito resiliente” e o auxiliava bastante nesse manuseio. As professoras 02 e 03 também relataram que a comunicação ocorreu via Whats App, através de chamadas de vídeo e com a presença da mãe ou de algum familiar.

Contudo, com a volta às aulas presenciais, todos os alunos, incluído os de inclusão, foram solicitados a realizar as atividades das plataformas, as quais a professora 01 considera



muito complicadas. Segundo ela, a solicitação de participação nessas plataformas deveriam ser mais discutidas:

[...] Eles têm dificuldade. Eles deveriam ter acesso com mais facilidade, com menos burocracias, porque eles têm dificuldade no teclado, na numeração, às vezes tem que colocar a localização certinha... Então a gente tem que ter ajuda do professor de tecnologia dentro do acesso (sala de informática) no caso ele tem ajuda. Ele necessita dessa ajuda.

Perguntada sobre o aproveitamento dele em relação às atividades propostas por essas plataformas, ela respondeu:

No caso dele é complexo, são questões muito difíceis. Ele não se adapta... [...] Ele não consegue assimilar, não absorve né, ele está dentro da sala de aula como aluno de inclusão social e está se adequando ao meio, porém não assimila, não tem como assimilar. É uma plataforma totalmente complexa [...]. São provas absurdamente difíceis, o caso do aluno não condiz com a realidade dele [...] Ele vai lá no unidunitê, ele vai escolher da forma dele, mesmo que você fique ali do lado orientando.

A professora 02 relata:

Eu acredito que as plataformas não contribuem para o aprendizado dele, ele tem dificuldade de manusear as plataformas, porque é uma coisa muito difícil ali para ele, sabe? Faz assim porque tem que fazer por causa de nota mesmo, mas que está contribuindo... eu acho que não.

A professora 03 também relatou que não havia aproveitamento: “no meu ponto de vista não, por se tratar de material não adaptado, tendo em vista a necessidades do aluno.”

Perguntada se a escola forneceu meios/propostas para facilitar a aprendizagem desses alunos no período de isolamento, as três professoras disseram que alguns professores, em 2020, enviaram roteiros adaptados para esses alunos. Mas que a responsabilidade por trabalhar o conteúdo e fazer ele chegar ao aluno, de modo presencial e remoto, ocorreram por iniciativa das professoras. O atendimento, atenção e acolhimento foram ações separadas e que não partiram das diretrizes da gestão escolar. A professora 02 nos contou que “foi fornecido material impresso para ajudar na aprendizagem dele este ano (2021)”. A professora 01 respondeu:

Não, no caso foi eu mesma. Partiu de mim o atendimento... Nós (professoras de AEE) fizemos uma apostila e mandamos para a nossa coordenação, para a nossa direção. [...] Eram apostilas baseadas em algumas escolas particulares, por exemplo objetivo, fizemos um aparato de atividades português, matemática, história, geografia, artes, inglês baseados nessas escolas particulares. Montamos a apostila e entregamos para a direção. Nos aplaudiram, então foram iniciativas nossas.

Perguntada se a gestão ou algum órgão se disponibilizou sobre quais os caminhos seriam tomados, a professora 01 respondeu:

Houve as reuniões pedagógicas sim, mas este ano foi o ano que houve mais a visão de interesse para eles, né, porque até então, como era o novo normal, estava tudo difícil, tudo complexo [...] A partir de agora, do primeiro bimestre, elas (supervisoras) colocaram mais observação para eles (alunos de inclusão), elas estão dando muito mais atenção agora. Inclusive graças a Deus nós já temos o nosso site [...] abriram um site de crianças de inclusão social, pela central de mídias (CMSP), [...] e foi um avanço



ali tem todo os materiais que você precisa, tem várias ideias, começou esse mês (agosto) e está sendo muito legal. Estamos tendo ATPC de inclusão social agora, esse semestre que está sendo mais divulgado [...]

As duas professoras relataram que decidiram por iniciativa própria manter o contato com os alunos, através do WhatsApp e decidiram levar as tarefas para os alunos e ainda receber os pais para que estes pudessem entregar as atividades realizadas. Esse aproveitamento não foi delineado pela gestão, mas foi uma forma que as professoras encontraram para manter o vínculo com os seus alunos fora do ambiente escolar.

É notável como as diretrizes, resoluções e circulares da SEDUC e da DERITA tomaram caminhos muito gerais para condução da pandemia e permanência no isolamento, sobretudo por uma falta de atenção às especificidades do grupo de alunos de inclusão. Essas diretrizes demonstraram uma preocupação com esse grupo no 1º semestre de 2021, quando as pautas de alunos de inclusão começam a ser mais trabalhadas nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) da unidade escolar, como diz a professora 01 e com a criação de um canal de Educação Especial no Centro de Mídias no mês de agosto. O foco do projeto é criar habilidades no ensino e na aprendizagem dos alunos elegíveis aos serviços da educação especial¹⁰.

Para as professoras de AEE desta unidade escolar, o vínculo com o aluno foi um fator essencial para continuar o trabalho de aprendizagem e inclusão. O contato certamente foi dificultado, contudo partiram de iniciativas próprias para a manutenção dessa interação, visto que não havia documento oficiais que regulamentassem a obrigatoriedade desse contato. É importante considerar que esses alunos vivem em bairros ao entorno da escola, e que essas professoras afirmaram ter tido maior facilidade de contato pois ao ir à casa de seus alunos, passavam pela escola para buscar e imprimir as atividades.

As professoras, portanto, facilitaram essa inclusão social que só ocorria no espaço escolar para a casa desses alunos, mantendo o vínculo da escola nesse contexto. Atenção, vínculos sociais e a presença do espaço escolar foram adaptados para essa realidade. O que nos faz abrir reflexão e discutir futuramente sobre o número de alunos que não tiveram essa atenção, por não possuírem profissionais de AEE.

Em relação à realização das atividades educacionais fora do espaço escolar, ocasionada pela privação de acesso à escola, nota-se que os alunos foram se adaptando de formas diferentes. Segundo as professoras, os alunos possuem razoável estrutura familiar e tecnológica (rede *Wi-Fi* e principalmente aparelhos móveis), fatores fundamentais para viabilização o ensino remoto.

¹⁰ Disponível em: <https://noticiasconcursos.com.br/sp-centro-de-midias-cria-canal-educacao-especial-veja/>. Acesso em: 19 set. 2021.



Perguntadas sobre a condição socioeconômica da família e sua relação com a família, a professora 02 respondeu que “É boa” e seguiu “Consigo falar com a família toda vez que preciso e eles participam bastante da vida escolar dele [...] a mãe participou de todas as aulas e ajudou bastante”. A professora 03 respondeu que a condição socioeconômica de seu aluno é boa e “os pais são bastante participativos na vida do aluno [...] participam da vida escolar de forma intensa”. A professora 01 respondeu:

Eles têm uma condição razoável, os pais trabalham [...]. Ele recebe o Loas (Benefício Assistencial BPC / LOAS), é bem assistido, [...] é uma família muito bem estruturada em relação a cuidar dele, a zelar dele [...] Eles são muito aplicados, eles querem saber como que ele está, ligam na direção e a direção comunica. A gente está sempre em comunicação.

E seguiu, dizendo que a relação dela com a família é “Tranquila, são muito resilientes comigo, gostam do meu trabalho, inclusive depois que eu tomei a frente de cuidar dele houve um avanço muito grande [...]”.

Questionadas sobre como elas avaliam o aprendizado dos seus alunos durante esse período, a professora 02 notou “um avanço progressivo, pois ele se desenvolveu bastante com o meu acompanhamento e o da mãe, que começou a participar mais ativamente da rotina de estudos por conta da pandemia [...]”. A professora 01 notou que seu aluno teve um avanço, “Ele teve um pequeno avanço. Claro, um avanço no tempo dele, mais brando, um avanço bom, digamos 90%. [...] Ele tem como progredir, mas no tempo dele”. Já a professora 03 relatou que “o aprendizado do aluno foi satisfatório, porém houve alguns percalços na parte de manter a atenção do aluno por meio de vídeo chamada, por longos períodos de tempo”.

A pergunta “A criança sentiu falta do espaço escolar?”, foi a mais sensível e a que mais causou comoção para a professora 01, que reconhece no aluno e na família a importância do espaço escolar como local de afetos e de desenvolvimento social:

Sentiu, sentiu bastante. Porém a mãe falou ‘professora, ele tá com muita saudade da escola, tá com saudade de você, chora, tem saudades’ e ela falou ‘seja o que Deus quiser. Eu sou obrigada a liberar ele para ir para a escola, com dor no coração sem a vacina’. Nós como professoras ficamos chateadas porque a gente quer ver o aluno feliz, falamos que tem todo o protocolo, eu falei para ela ter calma, que não tem perigo, estamos obedecendo todos os requisitos do protocolo que tem que fazer na escola. Nós acalmamos a mãe e ela viu que realmente tá dando certo, tá tranquilo. Ele está feliz, não falta, ele é um aluno presente mesmo e gosta muito de nós, de mim e da cuidadora, ele fala que não quer nos perder, que ele gosta muito de nós e nos ama. Mas a gente vê mesmo que a melhora dele foi muito grande ao voltar para a escola esse ano.

Para a professora 02, algumas perguntas foram mais complicadas pois ela começou a acompanhar o seu aluno na pandemia e ainda não o acompanhou diretamente na sala de aula. Portanto, quando questionada se a criança sentiu ou sente falta do espaço escolar, ela diz que “Ele não sente falta da escola, a gente pergunta e ele diz que gosta de ficar estudando na casa



eu até achei que pra ele o aprendizado foi bom, desenvolveu bastante nesse período ficando em casa”. Já para o aluno da professora 03, a falta do espaço escolar foi motivo de saudade e que na falta dela, sua aprendizagem e lazer tiveram que ocorrer de outra forma:

Devido a família ter condições financeiras mais estáveis o aluno mora em uma casa grande com quintal e tem bastante animais domésticos foi o seu lazer brincar e cuidar dos seus animais e ir ao sítio da família.

A mãe do aluno, auxiliado pela professora 01, demonstrou um olhar sensível sobre o cotidiano do seu filho durante o período de isolamento. Que foi isolado da escola e de outros aparelhos de apoio, como os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), que contava com atendimento de psicólogos e psiquiatras. Sua vida social ficou mais restrita a casa, já que não mantinha atividades no bairro e, quando perguntada sobre a relação do filho com os amigos durante esse período, ela respondeu que ele “não tem amigos fora da escola e em casa fica agitado”.

Questionada se eles mantiveram algum contato com a escola e/ou com a professora de atendimento educacional especializado durante o isolamento, a mãe respondeu afirmativamente que o contato ocorria todos os dias e que houve apoio/atenção da escola e da professora para que ele se efetivasse. Ela também afirmou que foi solicitada pela gestão da escola a acessar as plataformas de ensino, como o CMSP e a plataforma CAED, e mesmo tendo o suporte necessários, como *smartphone* e rede *Wi-Fi*, o acesso às plataformas para realização das atividades foram muito difíceis porque o aluno tem muita dificuldade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, verificamos o modo como a gestão do Estado de São Paulo modificou a relação social e espacial dos alunos de inclusão com o ensino através das plataformas de monitoramento à distância. As atividades educacionais dos alunos de inclusão no período de isolamento ocorreram por meio das professoras de AEE, que mantiveram o vínculo entre escola-aluno por meio da comunicação principalmente via *Whats App*. Esse contato foi primordial para manter o vínculo e pertencimento dos alunos com a instituição escolar, dado que em 2020, início da pandemia, as diretrizes e circulares do Estado, dos municípios e da E.E. Darcy Vieira assumiram preocupações gerais para enfrentar os desafios da pandemia.

As relações desses alunos com a escola nesse contexto, diante dessa nova modalidade de ensino à distância, foram mantidas através da atuação das professoras de AEE. Podemos



dizer que o acompanhamento especializado desses alunos foi um fator fundamental para manter a relação com a escola no contexto de isolamento. Mesmo após a volta escolar, no qual um dos alunos relatados nessa pesquisa não está frequentando, a comunicação com a escola e professoras têm ocorrido cotidianamente. Os que voltaram estão frequentando assiduamente o presencial. Os alunos estavam sentindo falta do ambiente escolar, da socialização com os amigos e da troca de afetos, segundo as entrevistadas. Evidentemente, a volta à escola resultou em novos desafios de aprendizagem, ressocialização e que apenas agora tem sido trabalhada de forma atenta pela gestão em conjunto com a DERITA e as professoras.

Verificamos que o grau de acessibilidade nas plataformas é insatisfatório para as exigências e necessidades dos alunos de inclusão. Considerando seus diagnósticos e particularidades de ensino aprendizagem, o manuseio e principalmente a obrigatoriedade desses dispositivos não provocaram experiências positivas que substituíssem ou mesmo complementassem o ensino. De modo geral, foram criados para reparar um momento de impossibilidade de ensino presencial e com o objetivo de monitorar os acessos e presenças dos alunos.

Em síntese, podemos concluir que os alunos de inclusão foram desterritorializados da escola, privados da socialização e das trocas, afetos e conflitos existentes naquele espaço, assim como de um ensino presencial mais participativo e cuidadoso. Sendo reterritorializados à um novo espaço, que compreendia seus lares, os vínculos com suas professoras e o manuseio de novas plataformas que não atendiam às suas necessidades. Modificando, assim, suas formas de se relacionar com a educação e de vivenciar o processo de socialização, muito vinculados ao espaço escolar. Agora, o desafio que se impõe com a volta escolar obrigatória no último bimestre de 2021 é de uma reterritorialização dos alunos na escola, reforçando os vínculos, os afetos, as identificações a importância do ensino na vida destes alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. D. **Desenvolvimento de Soluções Visuais, de Usabilidade, de Monitoramento e de Interação Automática para Plataformas de Educação a Distância.** Dissertação (Mestrado - Mestrado em Engenharia Elétrica) -- Universidade de Brasília, 2017.
- BERGER, P. & BERGER, B. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, M. M. & MARTINS, J. S. **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia.** São Paulo. Editora Livros Técnicos e Científicos, 1994.



BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 23 set. 2021.

BRUYNE, P. et al. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Ditos e escritos**. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Manoel Barros da Motta (Org.). Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, v. 3, 2001.

_____. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **O Nascimento da Biopolítica. Curso dado no College de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FURTADO, R. N.; CAMILO, J. A. D. O Conceito de Biopoder no Pensamento de Michel Foucault. **Revista Subjetividades**. Fortaleza, 16(3): 34-44, dezembro, 2016.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, Governamentalidade e Educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Biopolítica, o que isto interessa aos educadores? In: GADELHA, S., e PULINO, L., (Org.). **Biopolítica, escola e resistência infâncias para a formação de professores**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

GODÓI, A. M. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. [4. ed.]. Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

HAESBAERT, R. Da Desterritorialização à Multiterritorialidade. In. **Boletim Gaúcho de Geografia**. Portal de Periódicos UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Associação Brasileira de Geógrafos, Seção Porto Alegre, Porto Alegre, RS, Brasil, 2003.

_____. **Precarização, reclusão e “exclusão” territorial**. Terra Livre, ano 20, v. 2, n. 23, p. 35-52. Goiânia: Jul. - Dez/2004.

MARQUES, M. A. Interdisciplinaridade e poder em Michel Foucault: Outras imagens para a Geografia. **Entre-Lugar**, Dourados, MS, ano 5, nº 10, 2º semestre de 2014.

MENDES, R. H. Conceitos Fundamentais da Educação Inclusiva. In. **Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um** / organização Rodrigo Hübner Mendes. — São Paulo: Fundação Santillana, 2020.



MONDARDO, M. L. **O Corpo enquanto “Primeiro Território” de Dominação: O Biopoder e a Sociedade de Controle.** In: Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, 2009.

OLIVEIRA, A. B. **A importância do espaço geográfico na construção e funcionamento de redes científicas na área de farmácia em Pernambuco fomentadas pela Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação em Saúde (PNCTIS) / Recife.** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2014.

OLIVEIRA, A. M.; FONSECA, T. M. G. Os Devires do Território-Escola: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens. **Revista: Educação e Realidade**, n. 31 (2): 135-154, jul./dez. Rio Grande do Sul, 2006.

Projeto Político Pedagógico. E.E.DARCY VIEIRA. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Ensino, região de Itapetininga, 2021.

PÊSSOA, V. L. S.; RAMIRES, J. C. L. **Amostragem em Pesquisa Qualitativa: subsídios para a pesquisa geográfica.** In. Pesquisa qualitativa em geografia reflexões teórico-conceituais e aplicadas [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013, 540 p. ISBN 978-85-7511-443-8

SANTOS, M.. **O Espaço do Cidadão.** São Paulo: EDUSP, 2007.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo.** (1ª ed. 1994) 5ª Ed. EDUSP, São Paulo, 2008.

SOUSA, A. D. L.; THUROW, C. F.; RODRIGUES, G.; SCHNEIDER, D. R. Diálogos da Psicologia Existencialista com o Conceito de Território. Phenomenological Studies. **Revista da Abordagem Gestáltica.** Vol. XXVI-3, 2020.

Resolução SE 68, de 12-12-2017. Disponível em: <
http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/68_17.htm>. Acesso em: 9 set. 2021.