

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ISABELLE DA CRUZ FERNANDES

**RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR DE ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
DIFERENTES CONCEPÇÕES EM DISPUTA**

Campo Grande, MS
2024

ISABELLE DA CRUZ FERNANDES

**RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR DE ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
DIFERENTES CONCEPÇÕES EM DISPUTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul - Faculdade de Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade

Orientadora: Dra. Alexandra Ayach Anache

Campo Grande, MS

2024

FERNANDES, Isabelle da Cruz. 2024.

Recomposição da aprendizagem escolar de estudantes da Educação Básica com Transtorno do Espectro Autista: Diferentes Concepções em Disputa. Isabelle da Cruz Fernandes. Campo Grande, MS: UFMS, 2024.

Trabalho de Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Campo Grande, Programa de Pós- Graduação em Educação, 2024.

Orientadora: Profª. Dra. Alexandra Ayach Anache.

1.Recomposição da Aprendizagem; 2. Educação Inclusiva; 3. Transtorno do Espectro Autista.

Isabelle da Cruz Fernandes

**RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR DE ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
DIFERENTES CONCEPÇÕES EM DISPUTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *campus* de Campo
Grande, como requisito para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, 19 de fevereiro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache (Presidente)
Programa de Pós-Graduação em Educação/FAED
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Maria Aparecida Lima dos Santos (interno)
Pós-Graduação em Educação/FAED
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Sandra Novais Sousa (interno)
Programa de Pós-Graduação em Educação/FAED
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves (externo/suplente)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual da Paraíba

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

Dedico esta dissertação a Deus, à minha família e ao meu noivo, que sempre me apoiaram e incentivaram a continuar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que em todos os momentos me sustentou e me deu sabedoria e paz para prosseguir esse caminho, com tantos desafios e aprendizados.

Agradeço a minha mãe que foi minha fortaleza em momentos que pensei em desistir, mas estava ao meu lado me incentivando, também as minhas irmãs que são minhas companheiras e amigas para os momentos que precisei apenas chorar e desabafar.

Ao meu noivo (futuro marido em breve), que sempre me apoiou, me fez enxergar através das dificuldades que surgiram, sempre sendo meu maior incentivador, tendo paciência nos momentos em que eu perdia a calma, me tranquilizando e me dizendo que eu sou capaz de realizar tudo aquilo que eu almejo. Obrigada por tanto, meu amor.

Agradeço a minha querida revisora e amiga, você foi uma chave importante para finalizar este trabalho com êxito, sou grata por você ter aparecido em meu caminho.

Agradeço a CAPES pela oportunidade de ser bolsista, pelo financiamento a pesquisa, incentivando a educação, para que a sociedade possa usufruir desses resultados.

Agradeço a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU/UFMS), por terem me acolhido e possibilitado tanto ensinamentos e oportunidades para a minha formação profissional, desde a graduação até esse momento da pós-graduação.

Agradeço a minha orientadora, que por muitos momentos em que me encontrava perdida em determinados conceitos e na própria teoria, me ajudou a compreender como somos e o que podemos contribuir para a sociedade, sempre pensando ao nosso redor, no histórico, social e cultural que nos forma como seres humanos.

Sou grata por cada colega que passou junto comigo essa trajetória do mestrado, com certeza me fortaleceram, e juntos vencemos mais uma etapa da nossa formação acadêmica.

Meu muito obrigada a todos!

“O justo se alegrará no Senhor, e confiará nele, e todos os retos de coração se regozijarão.”

Salmos 64:10

FERNANDES, Isabelle da Cruz. **Recomposição da Aprendizagem escolar de estudantes da educação básica com Transtorno do Espectro Autista:** diferentes concepções em disputa. 2024. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2024.

RESUMO

As contribuições provenientes da perspectiva Histórico-Cultural para o campo educacional, são inúmeras para diferentes campos e temáticas, como a abordagem da temática da inclusão de estudantes com deficiência, tendo como maior expoente Vigotski que destaca que o contexto social não pode ser simplificado a uma mera dedução do aspecto individual, mas sim, por meio das interações com outros indivíduos que o sujeito forja um processo de humanização, portanto, fundamentada na perspectiva materialista histórico-dialética. Essa perspectiva, transcende a visão dicotômica, biologizante, naturalista e, por vezes, patológica da infância e adolescência, explorando caminhos compensatórios de possibilidades. Considerando essa premissa, a presente dissertação objetiva analisar as concepções e as implementações dos processos de Recomposição de Aprendizagens no período após a pandemia destinados aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para a concretização desse objetivo realizou-se uma pesquisa de caráter exploratório que se dividiu de forma analítica em três outros processos metodológicos: Levantamento Bibliográfico; Revisão Integrativa de Literatura; e pesquisa exploratória e documental e teve como ancoragem a perspectiva Histórico-Cultural. Os resultados alcançados possibilitaram identificar que as lacunas e desafios educacionais advindos da pandemia de Covid-19 não atingiram a todos de forma igual, sendo mais prejudicial dependendo da localização geográfica, dos recursos financeiros e humanos, e das necessidades educacionais de cada aluno. Nesse sentido, a Recomposição de Aprendizagens surge como uma iniciativa sistêmica buscando reduzir ou preencher essas lacunas. Entretanto, ao analisar documentos oficiais como o Guia de Recomposição de Aprendizagens e o Plano de Recomposição de Aprendizagens de Mato Grosso do Sul, assim como outras propostas e pesquisas, percebe-se que esses documentos e as proposições metodológicas neles apresentadas passam por diferentes interpretações em relação ao termo e suas aplicações que muitas vezes são percebidos mais como reforço escolar, configurando-se como uma ação pontual, do que um conjunto abrangente de ações. Além disso, não sugerem e nem apresentam ações relacionadas ao campo da Educação Especial e nem abordam outras especificidades contextuais, contrariando a proposta de Recomposição da aprendizagem para os estudantes no retorno às aulas. Esta situação se agudiza quando se refere aos alunos que apresentam o Transtorno do Espectro Autista.

Palavras-Chave: Recomposição da Aprendizagem. Educação Inclusiva, Transtorno do Espectro Autista.

FERNANDES, Isabelle da Cruz. **School Learning Recomposing of basic education students with Autism Spectrum Disorder: different conceptions in dispute.** 2024. 153 f. Dissertation (Master's in Education) - Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul, 2024.

ABSTRACT

The contributions coming from the Historical-Cultural perspective to the educational field are numerous for different fields and themes, such as the approach to the inclusion of students with disabilities, with Vygotsky as the greatest exponent. He highlights that the social context cannot be simplified to one mere deduction of the individual aspect, but rather, through interactions with other individuals that the subject forges a process of humanization, therefore, based on the historical-dialectic materialist perspective. This perspective transcends the dichotomous, biologizing, naturalistic and, at times, pathological view of childhood and adolescence, exploring compensatory paths of possibilities. Considering this premise, this dissertation aims to analyze the conceptions and implementations of Learning Recomposition processes in the period after the pandemic focused on students with Autism Spectrum Disorder (ASD) enrolled in the initial grades of Elementary School. To achieve this objective, exploratory research was carried out, which was analytically divided into three other methodological processes: Bibliographic Survey; Integrative Literature Review; and exploratory and documentary research anchored in the Historical-Cultural perspective. The results made it possible to identify that the educational gaps and challenges arising from the Covid-19 pandemic did not affect everyone equally, being more harmful depending on the geographic location, financial and human resources, and the educational needs of each student. In this sense, Learning Recomposition appears as a systemic initiative seeking to reduce or fill these gaps. However, when analyzing official documents such as the Learning Recomposition Guide and the Mato Grosso do Sul Learning Recomposition Plan, as well as other proposals and research, it is clear that these documents and the methodological propositions presented in them undergo different interpretations in relation to the term and its applications. They are often perceived as school reinforcement, configuring itself as a specific action, rather than a comprehensive set of actions. Furthermore, they do not suggest or present actions related to the field of Special Education, nor do they address other contextual specificities, contradicting the proposal to Recompose learning for students when returning to classes. This situation becomes more acute when it comes to students who have Autism Spectrum Disorder.

Keywords: Learning Recomposition. Inclusive Education, Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Tríplice do processo de Inclusão.....	36
Figura 2 - Percentual de aprovados no ensino público e regular no Brasil (2019 - 2022).....	67
Figura 3 - Estratégias adotadas para realização das atividades escolares durante o ano letivo de 2020.....	69
Figura 4 - Estratégias adotadas para realização das atividades escolares durante o ano letivo de 2021.....	70
Figura 5 – Fluxograma demonstrativo do processo de levantamento dos estudos.....	80
Figura 6 - Mapa do percurso da Recomposição da Aprendizagem.....	97
Figura 7 - Caracterização dos municípios selecionados para levantamento de dados...	115
Figura 8 - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos – Educação Especial.....	118
Figura 9 - Número de matrículas na Educação Especial por dependência administrativa.....	118
Figura 10 - Metas estruturantes do Plano Estadual de Educação de MS.....	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo entre os conceitos de integração e inclusão.....	34
Quadro 2 – Características percebidas por Maya (2015) em uma sala inclusiva.....	35
Quadro 3 – Marcos Normativos da Educação Especial.....	41
Quadro 4 – Estudos levantados mediante a Revisão Integrativa.....	81
Quadro 5 - Premissas da recomposição de aprendizagens.....	97
Quadro 6 - Síntese das principais definições de Recomposição de Aprendizagem...	101
Quadro 7 - Estratégias presentes no documento Recomposição da Aprendizagens voltadas para as habilidades essenciais.....	103
Quadro 8 – Caracterização da Educação Básica dos quatro municípios com maior densidade populacional de Mato Grosso do Sul - 2022.....	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
Covid-19	<i>Corona Virus Disease 2019</i>
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FPS	Funções Psicológicas Superiores
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GC	Gestão de Conhecimento
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Intervenção Curricular
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PcD	Pessoas com Deficiência
PEE/MS	Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
PEI	Plano Educacional Individualizado
PPC	Portal de Periódicos da Capes
PPP	Projeto Político Pedagógico

PRA-MS	Plano de Recomposição da Aprendizagem de Mato Grosso do Sul
RA-LP	Recomposição da Aprendizagem – Língua Portuguesa
RA-MAT	Recomposição da Aprendizagem - Matemática
Redalyc	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
REI	<i>Regular Education Initiative</i>
REME	Rede Municipal de Ensino
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED	Secretaria de Estado de Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SINTRA	Sindicato dos trabalhadores administrativos e operacionais nas Empresas de Transporte Rodoviário
SNC	Sistema Nervoso Central
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUPED	Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais
SUS	Sistema Único de Saúde
TA	Tecnologias Assistivas
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
THC	Teoria Histórico-Cultural
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicações
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO ESPECIAL	19
1.1 COMPREENSÃO DA NATUREZA HISTÓRICA E SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	21
1.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA: CONCEITOS E AVANÇOS	27
1.2.1 Histórico da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	35
1.2.2 O Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	43
1.3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	47
1.4. PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM TEA....	53
CAPÍTULO 2- O ENSINO NO CONTEXTO PANDÊMICO	62
2.1 A PANDEMIA E O ENSINO REMOTO: CONFORMAÇÕES E LACUNAS	63
2.1.1 As Lacunas do Ensino Remoto	68
2.2 O ENSINO REMOTO E OS ALUNOS COM TEA.....	70
2.3 CONTEXTOS E ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PANDEMIA	76
2.3.1 Revisão Integrativa: a Educação Especial/Inclusiva na Pandemia	77
CAPÍTULO 3 – A RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM	92
3.1 A RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: DEFINIÇÕES E PREMISSAS	93
3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL: RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS.....	99
3.2.1 As Estratégias de Recomposição das Aprendizagens	100
3.3 A RECOMPOSIÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL: LEVANTAMENTO DE DADOS E PROBLEMATIZAÇÕES	111
3.3.1 Dados da educação no Mato Grosso do Sul	114
3.4 A RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGENS PARA ALUNOS COM TEA	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130

REFERÊNCIAS.....	133
-------------------------	------------

APRESENTAÇÃO

A trajetória das pessoas com deficiência ao longo da história é permeada por deslocamentos sociais, históricos e culturais desde os primórdios das civilizações, revelando ao longo do tempo uma complexidade multifacetada. Isso se deve à transição da invisibilidade enfrentada pelos indivíduos com deficiência para o reconhecimento de direitos, proporcionando atendimento adequado e abrindo portas para a inserção social (Fuentes; Beck, 2023). E esse reconhecimento e busca pelos direitos caminhou em via dupla com as pesquisas educacionais, mais especificamente da Educação Especial e voltadas para o entendimento das necessidades educacionais das pessoas com deficiência (PcD).

Conforme a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o TEA é caracterizado como uma deficiência persistente e clinicamente significativa na comunicação e interação sociais. A pessoa com TEA pode manifestar por uma notável deficiência na comunicação, tanto verbal quanto não verbal, utilizada para interação social. Os padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades também são componentes essenciais, evidenciados por comportamentos estereotipados, verbais ou motores, e por comportamentos sensoriais atípicos. Entretanto, cabe ressaltar que o TEA é um *spectro* devido que suas manifestações variam muito dependendo da gravidade da condição, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica. E de acordo com a referida lei a pessoa com TEA é considerada uma pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Considerando que o TEA é um fenômeno que vem avançando em números, estima-se que, segundo os cálculos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2023, o número de pessoas assim identificadas é de 5.997.222. Conjectura-se que este aumento se deve ao aumento dos diagnósticos, inclusive os tardios. No entanto, considerando os limites dos sistemas de saúde no Brasil e a dificuldade de instrumentos adequados para a população brasileira, há necessidade de necessidade de maiores aprofundamentos sobre este tema, dada a amplitude que o *spectro* abarca.

As contribuições provenientes da perspectiva Histórico-Cultural para o campo educacional, com foco na inclusão de estudantes com deficiência, são de suma importância. Vigotski (2000), destacou que o contexto social não pode ser reduzido a uma mera análise do aspecto individual. Ele ressaltou que é por meio das interações com outros indivíduos que o sujeito forja um processo de humanização. Nesse sentido, a abordagem fundamentada na

perspectiva materialista histórico-dialética vai além das visões dicotômicas, biologizantes, naturalistas e, por vezes, patológicas da infância e da adolescência.

Em um contexto mais contemporâneo, a pandemia de Covid-19 que assolou o mundo todo deixou danos irreparáveis, afetando até mesmo os países considerados de primeiro mundo. No âmbito da saúde global, todas as esferas foram impactadas. O que começou como uma quarentena prevista para algumas semanas no início do ano de 2020, transformou-se em uma situação de pesadelo de um ano inteiro. Após esse período, com algumas flexibilizações, as pessoas começaram a sair de casa por necessidade de subsistência, mas as escolas permaneceram fechadas por quase dois anos (2020-2021). Somente em 2022, as salas de aula voltaram a receber alunos, ainda que com restrições, marcando oficialmente o retorno ao ensino presencial.

Nesse momento, os professores enfrentaram novos desafios, tendo que lidar com conhecimentos que não puderam ser adequadamente abordados durante o ensino remoto. Foi então que se pensou na recomposição da aprendizagem, um processo que vai além da mera recuperação escolar. No entanto, essa recomposição ainda carece de uma definição precisa, pois há muitas contradições associadas ao termo. Por exemplo, as propostas se concentram na recuperação em disciplinas como português e matemática, deixando de lado estratégias para outras áreas do conhecimento, como história, geografia e ciências.

Essas lacunas levantam discussões importantes, incluindo a falta de consideração das necessidades da Educação Especial. Diante dessas circunstâncias desafiadoras, este trabalho tematiza sobre as propostas direcionadas para a Recomposição da Aprendizagem na Educação Especial.

Minha Trajetória e Interesse pela Temática

A Educação Especial sempre foi minha área de interesse para me especializar, quando ingressei na Universidade sabia que meu Trabalho de Conclusão de Curso seria sobre esse campo. Com algumas experiências antes da faculdade e durante, fizeram com que o interesse aumentasse, com as disciplinas, o núcleo e a disciplina de estágio dentro do núcleo de Educação Especial, foi possível perceber a perspectiva da inclusão escolar, principalmente no campo da Educação Especial.

Com algumas experiências pessoais que vivenciei antes de entrar na graduação, percebi a importância da acessibilidade e inclusão das crianças no meio escolar e social para que tenham uma experiência completa independente de suas especificidades. Com a pandemia, todo esse

sentimento por querer saber mais da realidade escolar desses estudantes, que retornariam para o presencial, que após dois anos em casa ficaram praticamente sem acompanhamento presencial de um professor, aumentou.

Por fim, a delimitação do público da Educação Especial em meu trabalho foi estabelecida em conjunto com minha orientadora. Tal escolha foi influenciada pela minha convivência próxima de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que fazem parte do meu círculo de amizade. Além disso, a escassez de pesquisas sobre a alfabetização de alunos com TEA motivou essa decisão. O objetivo é explorar como a Recomposição da Aprendizagem pode ser implementada de forma adequada para esses alunos após o retorno ao ensino presencial.

Questiona-se se houve um planejamento específico para atender às necessidades dos alunos com TEA durante esse período de transição. Fica a dúvida se houve consideração adequada às lacunas no processo de aprendizagem desses estudantes ou se a responsabilidade recaiu apenas sobre os professores regentes em conjunto com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Busca-se compreender quais medidas estão sendo tomadas para evitar uma regressão significativa no progresso dessas crianças e garantir que recebam um ensino de qualidade, apesar dos desafios adicionais impostos pela pandemia.

Outra questão importante é se esses estudantes estão sendo incluídos efetivamente em suas turmas regulares e se essa interação ocorre em algum momento específico. Isso é crucial para que possam retomar os laços afetivos que haviam estabelecido antes do caos causado pela pandemia.

INTRODUÇÃO

A cultura é o produto da vida social e da atividade social do homem, e, por isso, a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento (Vigotski, 2022, p. 243).

A cultura é compreendida como um processo que se constitui no movimento da sociedade, nesse sentido, na vida social e das atividades humanas, portanto é neste movimento que o ser humano se desenvolve. Sobre isso, vários estudos referendam que o indivíduo se constitui no percurso no entrelaçamento da filogênese e da ontogênese.

Lins (2014), a partir da reflexão sobre várias concepções de infância, surge uma preocupação cada vez mais abrangente e sistemática em estudar e compreender a criança e seu desenvolvimento. O estudo científico da criança, iniciado no século XIX como parte das Teorias Desenvolvimentistas, levou à compreensão da criança como uma categoria científica, principalmente de natureza positivista. Isso significa que a infância passou a ser vista como um produto do tempo, da natureza e da cultura. Sob essa perspectiva, o conceito de criança e de infância são considerados construções históricas, abrindo possibilidades para compreendê-las de maneira concreta em sua expressão de vida. Portanto, as diversas concepções contemporâneas sobre a criança são elementos essenciais para propor abordagens de pensamento e ação no campo do ensino.

A educação escolar é uma prática humana intrinsecamente vinculada ao contexto social e histórico, sendo imprescindível considerar as forças políticas e ideológicas que sustentam sua dimensão pedagógica. Assim, o fenômeno educativo é, por natureza, uma ação coletiva e participativa, e nesse percurso, desde que as condições sejam propícias, o indivíduo e a sociedade passam por transformações ao longo das relações que estabelecem suas vivências (Gonçalves; Furtado, 2016).

A Teoria Histórico-Cultural, adotada nesta dissertação, foi fundamental para orientar as análises e discussões, possibilitando a compreensão dos aspectos históricos, sociais e culturais implicados na recomposição da aprendizagem escolar no período que seguiu à Pandemia decorrente da covid-19. No contexto específico do Brasil, esta abordagem permitiu identificar os desafios e lacunas que surgiram no certame em decorrência das propostas de condução do ensino remoto emergencial no período.

No período imediatamente posterior à retomada do ensino presencial, a partir de meados de 2021, no ensino presencial, destaca-se a necessidade de verificar se há uma recomposição

efetiva da aprendizagem, levando em consideração o contexto do aluno que enfrentou dificuldades, além de ter experimentado a ausência de interações sociais na referida experiência.

Durante o período pandêmico (2020-2021), o estudante vivenciou diversas situações tanto no contexto familiar quanto as geradas em decorrências das restrições da vida em sociedade, as quais impactou o seu processo de escolarização. Dessa maneira, apresentam-se, o problema de pesquisa e os seguintes objetivos.

Problema de Pesquisa

Quais são as bases teóricas ou concepções que sustentam essas recomposições em relação ao aluno, ensino e aprendizagem?

Objetivos

Geral

Analisar as concepções e as implementações dos processos dos processos de Recomposição de Aprendizagens no pós-pandemia destinados aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Específicos

- Compreender sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva e a aprendizagem dos estudantes com TEA;
- Estudar os impactos da pandemia decorrente da Covid-19 na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.
- Identificar a articulação e a implementação da Recomposição da Aprendizagem para os estudantes com TEA matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo de caráter exploratório, foi organizado da seguinte forma: Levantamento Bibliográfico; Revisão Integrativa de Literatura; e pesquisa exploratória e documental. Os resultados foram analisados na perspectiva Histórico-Cultural, cujo método explicativo, permite compreender a história dos fenômenos humanos produzidos na cultura. Esta

abordagem, compreende que o ser humano se constitui por meio das relações sociais, e, portanto, a educação é fundamental para o processo de humanização.

A pesquisa exploratória visa conhecer o campo onde os fenômenos educacionais ocorreram, a qual se diferencia da pesquisa de opinião, pois seu propósito é envolver o pesquisador em um processo reflexivo, analítico e de produção de conhecimento. Para este fim, emprega-se diversos instrumentos de coleta de dados ou mesmo técnicas de análise qualitativa, essa abordagem flexível ganha destaque nas investigações, permitindo a triangulação de dados de diferentes maneiras (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023).

Deste modo, este tipo de pesquisa busca compreender o fenômeno estudado em seu ambiente natural, sendo especialmente valiosa nas Ciências Humanas e Sociais.

A seguir, será explicado como cada procedimento metodológico foi aplicado em cada capítulo, buscando atender aos objetivos desta pesquisa.

Organização dos Capítulos

A dissertação segue uma estrutura organizada, onde o primeiro capítulo apresenta uma análise histórica da Educação Especial desde suas origens com Vigotski até os dias contemporâneos, onde a perspectiva da Educação Inclusiva tem se destacado e se consolidado no campo educacional, gerando debates significativos. Este capítulo proporciona uma compreensão aprofundada dos conceitos que serão explorados na pesquisa, contribuindo para uma leitura fluente do texto. A abordagem segue uma sequência cronológica e adota uma perspectiva histórico-cultural, essencial para fundamentar a metodologia e o embasamento conceitual da dissertação.

A partir da contextualização histórica descrita, emerge o segundo movimento discursivo. O capítulo dois se dedica à análise da educação em tempos de pandemia, com enfoque nos últimos cinco anos, e como a Educação Especial tem enfrentado e está enfrentando os desafios decorrentes desse contexto. Por meio de uma Revisão Integrativa, busca-se identificar as lacunas e as principais dificuldades enfrentadas durante os dois anos de ensino remoto. Reconhece-se que o ensino remoto, adotado como medida emergencial durante a pandemia, representou um desafio para todos os níveis de ensino. No entanto, a investigação, embasada em estudos pertinentes, propõe uma abordagem universal do problema, considerando as particularidades de cada país, estado ou município, bem como as singularidades de cada instituição de ensino.

Muitos estudos relataram experiências de professores e familiares acerca das estratégias e desafios enfrentados durante o ensino remoto, especialmente no que se refere aos alunos com

Transtorno do Espectro Autista (TEA). No entanto, não foram realizadas entrevistas diretas com esses alunos; as informações foram obtidas por meio de relatos de pessoas envolvidas em seu processo de desenvolvimento ou alfabetização durante a pandemia. Embora isso não seja necessariamente um problema, pode ser problematizado à luz da compreensão do ser humano como resultado da interação dialética entre natureza e sociedade, conforme destacado por Gonzáles e Mello (2014).

É fundamental considerar que o próprio indivíduo é agente ativo na construção de sua história e que é nesse processo de formação histórica que ele se desenvolve. Os alunos enfrentaram um evento traumático e, ao retornarem às aulas presenciais, tornaram-se evidentes as lacunas no aprendizado e as dificuldades decorrentes da não aquisição de determinados conteúdos previstos no currículo. Contudo, durante o período de isolamento, muitas aprendizagens foram construídas, mesmo sem o ambiente formal de estudo, o que foi observado em milhares de alunos, não apenas aqueles com TEA.

O terceiro capítulo adentra o cerne do problema de pesquisa, buscando documentos nos municípios selecionados do Estado do Mato Grosso do Sul que abordem a temática da Recomposição da Aprendizagem, assim como o Guia da Recomposição das Aprendizagens fornecido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com instituições privadas. Adotando a perspectiva Histórico-Cultural como método de análise, este capítulo considera o aluno como sujeito histórico, social e cultural. Destaca-se a importância da dialética presente no processo de formação dos estudantes, independentemente da existência de documentos municipais sobre estratégias para a recomposição da aprendizagem. A análise proposta estende-se à inclusão de propostas específicas para alunos com TEA.

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A evolução da Educação Especial para o conceito de Educação Inclusiva foi um processo marcado por mudanças de paradigmas e entendimentos sobre a educação de pessoas com deficiência. Inicialmente, a Educação Especial tinha uma abordagem segregacionista, pois havia o isolamento dos alunos com deficiência, eram colocados em ambientes separados e isso acontecia muitas vezes em escolas especializadas.

Com o tempo, movimentos sociais e avanços nas percepções sociais e educacionais propuseram uma mudança nesse cenário. Logo, a inclusão passou a ganhar destaque, onde

defendia-se a ideia de que todos os alunos, independentemente de suas habilidades e características, deveriam ter acesso a uma educação de qualidade no ambiente regular de ensino.

Desta forma, a transição para a perspectiva da Educação Inclusiva enfatiza a diversidade como um valor, em que as diferenças individuais são reconhecidas e respeitadas. Isso implica na adaptação dos métodos de ensino, infraestrutura e recursos para atender às necessidades de todos os estudantes. O conceito de inclusão não se limita apenas aos aspectos físicos, mas também abrange práticas pedagógicas que promovam a participação ativa, o respeito à diversidade e a igualdade de oportunidades.

Portanto, a trajetória da Educação Especial até a Educação Inclusiva representa uma mudança paradigmática, haja vista a busca da garantia ao direito à educação a todos os estudantes, conforme já mencionado, cujo foco são os grupos historicamente excluídos de direitos.

Assim sendo, compreender a deficiência requer uma apreciação do contexto social na qual ela está inserida. Além disso, é fundamental reconhecer a relevância que os membros da comunidade escolar atribuem ao conhecimento das deficiências e de suas particularidades. Afinal, para ensinar qualquer pessoa, é necessário adquirir um entendimento de seus processos de aprendizagem, suas motivações e sua relação com o conhecimento, bem como seu envolvimento na experiência escolar (Souza; Anache, 2020).

De acordo com Abreu e Pederiva (2023), a deficiência, deste modo, evidencia-se dentro de um contexto social e histórico específico, fortemente influenciado pelas normas culturais predominantes e por ideologias de exclusão. Ao analisá-la como um fenômeno histórico, pode-se perceber como, ao longo da história, as pessoas que vivenciam essa condição em seus corpos foram sistematicamente segregadas e tiveram seus direitos fundamentais negados, desde a antiguidade até os tempos contemporâneos.

Em vista disso, este capítulo destaca a compreensão da natureza histórica e social das pessoas com deficiência e se refere à evolução das atitudes, às políticas e percepções em relação a esse grupo ao longo da história. Uma vez que, historicamente, as pessoas com deficiência foram frequentemente estigmatizadas, excluídas e negligenciadas. E isso chegou até a atualidade, pois os processos sócio-históricos estão marcados por um movimento contínuo em direção à inclusão, igualdade de direitos, acessibilidade e respeito pela diversidade funcional. Todavia, desafios persistem na busca por uma escola e uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

1.1 COMPREENSÃO DA NATUREZA HISTÓRICA E SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A compreensão da natureza histórica e social das pessoas com deficiência envolve reconhecer as suas vivências ao longo do tempo, considerando as mudanças nas percepções sociais, políticas e econômicas. Segundo Neto *et al.* (2018), a deficiência já foi considerada como déficit, visto como um problema para a pessoa que o tinha, e assim, precisava se tornar adequado para a viver em sociedade. Nesse ponto de vista, era necessário que as pessoas com deficiência se ajustassem à sociedade e por sua vez, às escolas. Não eram as escolas que deviam se tornar mais inclusivas e se ajustarem aos processos das necessidades dos alunos.

As contribuições de Lev Semenovich Vigotski¹, foram essenciais para a compreensão do desenvolvimento por meio da perspectiva Histórico-Cultural. Especialmente, em seu livro *Fundamentos de Defectologia*, Vigotski (2022) apresenta uma sólida base conceitual sustentada nos princípios da teoria marxiana-leninista da sociedade e do homem, os quais permitiu-lhe refletir sobre a deficiência, a relação dialética entre o defeito primário (orgânico) e secundário, (não menos importante), referindo-se à condição social dos indivíduo, enfatizando, dessa forma, que o insuficiente desenvolvimento que se observa nas pessoas com algum tipo de “defeito”² deve-se essencialmente à ausência de uma adequada educação baseada em métodos e procedimentos especiais, ou apoios colaterais que propiciem aprendizagem e desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Antes de Vigotski, a *defectologia* estava fundamentada em abordagens biológicas e com métodos descritivos da patologia, com base em funções e sintomas distintos. Sua teoria da reorganização da personalidade por meio do processo de compensação representou uma ruptura significativa com a visão tradicional da psicologia, que via as funções como mais ou menos independentes umas das outras. Vigotski demonstrou o caráter dialético da variação dessas funções, levando a mudanças qualitativas na consciência e na personalidade como um todo.

Vigotski (2000) esclarece que a dimensão social não é meramente uma dedução da esfera individual; ao invés disso, o processo de humanização do indivíduo ocorre por intermédio das interações com outros indivíduos, e até mesmo a formação da personalidade perpassa pela sua significância para os outros. Conforme Vigotski, o âmbito social não apenas influencia o

¹ Levando-se em consideração as diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) - Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski, entre outras -, a forma usual neste trabalho será Vigotski, devido a sua apreensão maior em língua portuguesa, exceto as referências, as quais serão escritas conforme a grafia do texto original consultado.

² O termo "defeito" era utilizado na época em que Vigotski desenvolveu suas obras, mas sendo compreendido pelo autor de maneira propositiva e otimista em relação às potencialidades de aprendizagem de indivíduos com essas características (Anache; Padilha, 2023).

sujeito de maneira passiva, mas é uma parte ativa na constituição do próprio sujeito, entrelaçando-se com suas relações sociais. Essa complexidade se torna compreensível através da lente do materialismo histórico-dialético. Nesse contexto, a personalidade também se origina do contexto social e progride em direção ao individual por meio de processos comunicativos e pensamentos discursivos, que desempenham um papel essencial na transformação e formação da mente humana.

Em seu trabalho sobre Educação Especial, Vigotski se opôs às tentativas de explicar biologicamente como as crianças com deficiência se desenvolvem. Ele chegou à conclusão de que essas deficiências são mais sociais do que biológicas, enfatizando que a falta de uma educação adequada, baseada em métodos e procedimentos de ensino únicos, é a principal causa do desenvolvimento inadequado observado em pessoas com deficiência:

[...] ao conceito de defeito primário e secundário, o qual postula que o defeito primário é o que resulta do caráter biológico: a perda da visão e da audição, a lesão na criança com atraso mental etc.; e o defeito secundário refere-se às consequências que, no desenvolvimento da criança, podem ser produzidas pelo defeito primário e pela falta de educação adequada desde os primeiros momentos (Vigotski, 2022, p.23).

Assim, segundo Vigotski, uma “deficiência primária” é aquela que tem uma base biológica, compreende as lesões e malformações orgânicas, alterações cromossômicas, já uma “deficiência secundária” refere-se aos efeitos que uma deficiência primária e uma educação infantil inadequada podem ter no desenvolvimento de uma criança. Por isso, em sua obra assinala que:

A criança com defeito não é indispensavelmente **uma criança com deficiência**. O grau de sua anormalidade ou normalidade depende do resultado da compensação social, quer dizer, da formação final de sua personalidade em geral. A cegueira por si mesma, a surdez e outros defeitos particulares não fazem, todavia, de seu portador uma pessoa com defeito (Vigotski, 2022, p. 43, grifo nosso).

Nesse sentido, Vigotski esclarece que o “defeito” sempre foi a justificativa para a segregação, visto que era ele que “estabelece o ponto do objetivo final para o qual tende o desenvolvimento de todas as forças psíquicas e oferece uma orientação ao processo de crescimento e de formação da personalidade” (Vigotski, 2022, p.36). Logo, o problema não seria a “insuficiência” física individual, mas a insuficiência social que limitaria a vida dessas pessoas:

A consequência direta do defeito é a inferiorização da posição social da criança; o defeito realiza-se como “uma luxação social”. Todas as relações com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar da pessoa no meio social, seu papel e seu destino como participante da vida e todas as funções sociais do ser se reorganizam. (Vigotski, 2022, p.40).

Tudo o que estiver ligado à compensação³, deveria ser um remédio social para o “defeito” e não puramente biológico. Assim, defende que “[...] a deficiência intelectual infantil como uma variedade singular, como um tipo especial de desenvolvimento, e não como uma variante quantitativa do tipo normal” (Vigotski, 2022, p.32). Isso excluiria a compensação proveniente não apenas do desenvolvimento do ouvido, da língua e de outras funções corporais, mas também da dinâmica intrincada e das condições interconectadas do mundo em que a criança vivencia:

O fator fundamental com o qual nos deparamos no desenvolvimento complicado pelo defeito é o duplo papel da insuficiência orgânica no processo desse desenvolvimento e da formação da personalidade da criança. De um lado, o defeito é a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; de outro, precisamente porque origina dificuldades, ele estimula o movimento elevado e intensificado para o desenvolvimento (Vigotski, 2022, p.34).

Vigotski parte da ideia de que as leis gerais que governam o desenvolvimento das crianças com deficiência são as mesmas que governam o desenvolvimento das demais crianças. Assim, a aplicação da teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)⁴ permite uma orientação mais efetiva na Educação Especial e uma visão mais positiva e esperançosa:

Que perspectiva tem ante si o pedagogo quando está ciente de que o defeito não é somente uma deficiência, uma debilidade, mas também a fonte de forças e de capacidades, e que há algum sentido positivo no defeito? Em essência, a psicologia estudou isso há muito tempo, os pedagogos sabiam disso há muito tempo, mas somente agora se formulou com precisão científica a lei principal: a criança irá querer ver tudo se é míope, ouvir tudo se apresenta uma anomalia auditiva; irá querer falar se tem dificuldades de fala ou se é gaga (Vigotski, 2022, p.76).

Tratamos de mostrar que a defectologia estuda o desenvolvimento, que tem suas próprias leis, seu ritmo, seus ciclos, suas desproporções, suas metamorfoses, sua transferência dos centros e suas estruturas; e que é uma esfera especial e relativamente independente do conhecimento de um objeto profundamente peculiar (Vigotski, 2022, p.68).

É necessário seguir um caminho indireto e complexo, abrangendo aspectos sociais e psicológicos de maneira geral, para compensar a deficiência. Isso não implica, por exemplo, em adotar uma concepção na qual uma pessoa com deficiência visual "veja" com as mãos. Pelo

³ A teoria da compensação em Vigotski refere-se ao conceito de que a aprendizagem é impulsionada por uma interação dinâmica entre dois processos cognitivos: o desenvolvimento atual e a ZDP. Nesse sentido, a compensação ocorre quando um indivíduo é capaz de realizar tarefas ou aprender conteúdo que estão além de seu nível atual de desenvolvimento, graças ao apoio e à orientação de alguém mais competente. Esse processo de ajuda externa permite que a pessoa realize atividades que, de outra forma, não seria capaz de fazer sozinha. Portanto, a compensação de Vigotski ressalta a importância da interação social e do ensino colaborativo na promoção do desenvolvimento cognitivo, permitindo que os indivíduos atinjam um nível mais avançado de habilidades e conhecimento com a ajuda de outros mais experientes (Vigotski, 2022).

⁴ Cabe uma adendo que atualmente, conforme Zoia Prestes, tradutora de várias obras de Lev Vigotski diretamente do russo, argumenta que a tradução mais próxima do termo russo "zona blijaichego razvitia" seria “zona de desenvolvimento iminente” e não ZDP. Ela enfatiza que a característica essencial dessa zona é relacionada às possibilidades de desenvolvimento, mais do que à imediatez e à obrigatoriedade de ocorrência. Prestes destaca que, se a criança não tiver a oportunidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados estágios de sua vida, ela pode não desenvolver certas funções intelectuais (Prestes, 2010 *apud* Padilha; Anache, 2023).

contrário, o foco está em desenvolver mecanismos psicológicos que permitam a essa pessoa compensar a ausência de visão:

Se uma criança cega ou surda alcança, no desenvolvimento, o mesmo que uma criança normal, então, as crianças com deficiência o alcançam de um modo diferente, por outro caminho, com outros meios, e para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança (Vigotski, 2022, p. 38).

Conforme descreve Jannuzzi (2015), a nomenclatura carrega consigo um forte sentido de exclusão social, assim os chamados “anormais completos”, ficariam sob cuidados médicos diretamente e se fosse necessário o auxílio do pedagogo, sob a responsabilidade do médico. Os “incompletos”, além do médico, sob a responsabilidade do neurologista e do pedagogo preparado, assim, o médico combatia os defeitos orgânicos e o pedagogo as taras mentais, até que as crianças pudessem voltar as classes normais.

A defesa dessa educação foi feita em nome de "ordem e progresso", pois evitaria a germinação de criminosos, desajustados de toda espécie, mas também em função do normal, não só porque a convivência atrapalharia, como também o desenvolvimento de melhores meios e processos faria avançar a educação de todos. As causas associadas à anormalidade se davam geralmente pela hereditariedade, sífilis, embriaguez, tuberculose, sem aprofundar causas mais estruturais (Jannuzzi, 2015).

Abramowicz (2001), traz a perspectiva da escola como um simulacro da sociedade, assim emana seus preconceitos, suas opressões e exclusões, quem excluiu de forma sociopolítica primeiramente as pessoas com deficiência não foi a escola e sim a sociedade. E a escola tornou-se uma das formas de controle que estão presentes em outras instituições como as religiosas e as assistenciais, com suas políticas disciplinares, discursivas e de silenciamento, por exemplo, dissipam-se e estendem-se por todo o campo social. Inclusive, muitas instituições especiais fizeram o trabalho de recolher do convívio social essas pessoas, de igual forma, fizeram os manicômios antes da reforma psiquiátrica.

Para compreender a motivação subjacente ao movimento de luta pelos direitos dos grupos historicamente excluídos, torna-se imprescindível analisar a mudança ideológica que emergiu no final do século XIX, centrada na busca pela emancipação da humanidade e na construção de uma sociedade igualitária, fundamentada nas concepções de Marx e Engels. Nesse contexto, a educação, o ensino e a formação profissional foram reestruturados a partir de uma crítica às teorias e práticas burguesas. Essa orientação influenciou significativamente a abordagem educacional, promovendo uma perspectiva que busca não apenas transmitir conhecimento, mas também capacitar os indivíduos para uma participação ativa e crítica na sociedade, visando à superação das desigualdades e à promoção da justiça social.

Marx empreendeu uma análise profunda da história material, especialmente do surgimento do capitalismo, examinando a evolução da sociedade através da perspectiva da luta de classes, destacando o conflito como um motor impulsionador da história humana. No entanto, é essencial destacar que, devido a complexos fatores históricos e construções sociais, os indivíduos, embora atuem como agentes históricos, muitas vezes não estão plenamente conscientes de seu papel na formação da história. Essa falta de consciência pode levar à alienação, como salientado nas críticas formuladas por este autor.

Vygotsky (2022) dedicou-se à causa com base nos princípios do materialismo histórico-dialético, especialmente no que concerne ao estudo do desenvolvimento infantil. É relevante destacar, nesse contexto, algumas de suas afirmações que exemplificam seu comprometimento com a compreensão das questões sob uma perspectiva marxista. O referido autor enfatizou importância de compreender o desenvolvimento da criança à luz das estruturas socioeconômicas e históricas da sociedade. Suas palavras e ações evidenciam a profundidade de seu compromisso com a causa e com a transformação das práticas educacionais e psicológicas, de modo a alinhar-se a uma visão mais holística e socialmente engajada.

Nesta perspectiva, busca-se configurar o ambiente educacional como um espaço que promova a ampliação do conhecimento para todos, visando abolir as disparidades de classe no neste contexto. Ao longo do tempo, o sistema educacional passou por várias transformações, incorporando melhorias e diversas correntes de pensamento para alcançar uma distribuição mais equitativa e justa do conhecimento para todos os alunos. O objetivo era introduzir na educação a formação de indivíduos conscientes de seus direitos, dotados de senso crítico e capazes de aplicar de maneira prática o conhecimento adquirido. (Lombardi; Saviani, 2008).

Em que pese o esforço de segmentos da comunidade para minimizar as desigualdades sociais dentro dos ambientes escolares. A norma predominante ainda é a existência de uma notável disparidade entre as instituições de ensino destinadas às classes média e alta e aquelas voltadas para os filhos dos trabalhadores. Nesse contexto, a desigualdade educacional persiste como uma característica predominante do sistema de ensino, destacando a divisão de oportunidades disponíveis para diferentes estratos sociais, conforme a afirmação de Lombardi; Saviani (2008):

[...] ao longo do século XIX foram sendo redefinidos os objetivos e os instrumentos da pedagogia. A educação foi assumindo os contornos dos embates políticos de então e, por volta de meados desse século, dois projetos antitéticos passaram a se contrapor: o burguês e o proletário, [...] positivismo e no socialismo. Trata-se de duas concepções que interpretam a oposição de classe da sociedade capitalista e que articulam dois diferentes e opostos universos de valores e de organização social, inclusive no âmbito educacional. (Lombardi; Saviani, 2008, p.7).

Os ideais e mudanças na educação foram profundamente marcados pela diferenciação entre burguesia e proletariado. A ascensão do neoliberalismo como sistema ideológico teve um papel significativo nesse cenário, promovendo políticas que afetaram diretamente a educação:

A concepção educacional marxiana-engelsiana tinha como ponto de partida a crítica da sociedade burguesa, a proclamação da necessária superação dessa mesma sociedade e como ponto de chegada a constituição do reino da liberdade. Com a instauração do comunismo a educação estará a serviço do homem e, rearticulando o trabalho manual e a atividade intelectual, deverá voltar-se plenamente à formação integral do homem (Lombardi; Saviani, 2008, p.10).

Além disso, os ideários positivistas em contraposição ao movimento do socialismo que estava germinando no mundo tiveram impacto na educação. Os discursos antagônicos foram inspirando os debates das políticas educacionais, as quais se apresentam, em alguns aspectos contraditórios, como o já mencionado sobre a compreensão do conceito de inclusão.

Garcia e Michels (2021) afirmam que o conceito de "inclusão" vem acompanhado de discursos progressistas com viés pós-moderno, sem fazer referência às objetividades da sociedade de classes, mas como a afirmação de direitos, reconhecimento de identidades e o respeito às diferenças. No entanto, ao buscar uma análise dialética do real, é evidente sua tendência conservadora para a produção discursiva, que visa preservar, exaltar e adaptar os sujeitos à ordem social. A burguesia internacional usa frequentemente o termo inclusão para restabelecer a confiança na sociabilidade do capital, associado ainda com os conceitos de sustentabilidade social.

Entretanto, cabe lembrar que algumas ideias de inclusão são amplamente usadas na formulação de políticas públicas de educação, que apoiam a manutenção do *status quo* e, conseqüentemente, a naturalização das desigualdades sociais:

A percepção das políticas de inclusão como constitutivas de conjunto de proposições e iniciativas de caráter conservador da ordem social e de suas raízes em uma matriz de pensamento que explica de maneira mecânica como as relações sociais contribuem para questionarmos a aura de inovação e revolução nas proposições políticas educacionais, tendo sido até mesmo tratada como novo paradigma social. Ademais, no processo de divulgação do conceito como pilar das políticas educacionais, ganhou também uma conotação multicultural (Garcia; Michels, 2021, p.4).

Nesse sentido, não se trata apenas de mudanças pontuais nas práticas de ensino, mas de reestruturar a cultura e as políticas educacionais de modo que possam proporcionar condições de aprendizagens para todos os alunos. (Neto *et al.*, 2018). E essa seria de fato um caminho a ser pavimentado para o desenvolvimento dos estudantes com deficiências. Em tempo, a concepção de deficiência ao longo do tempo, foi sendo compreendida em consonância com as condições socioculturais da sociedade, as quais foram inspirando a construção de políticas públicas e as práticas educacionais em diversas instituições. (Fuentes; Beck, 2023).

Levando em consideração essas perspectivas que associam a mudança social ao esforço da comunidade escolar, o próximo tópico abordará os progressos, incluindo a evolução das terminologias à medida que o tema ganhou força, estudo e espaço para discussão.

1.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA: CONCEITOS E AVANÇOS

Glat e Fernandes (2005), explicam que desde 1900, a Educação Especial se constituiu originalmente como campo de saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico, sob esse enfoque, a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional era considerado pelo viés terapêutico. E o que deu início a necessidade da mudança de nomenclatura desse campo de saber e atuação.

Um longo caminho foi percorrido entre a exclusão e a inclusão escolar e social, na tentativa de eliminar os preconceitos e exclusão. Assim, surgiu primeiramente um movimento de integração escolar nos anos 70. Esse movimento caracterizou-se, pela utilização das classes especiais. Integração parcial na “preparação” do aluno para “integração total” na classe comum. Uma das maiores questões envolvia a carência de apoio assistencial e de saúde, ocorrendo assim muitos subdiagnósticos, autodiagnósticos e rotulações errôneas em que os alunos eram submetidos, pois a educação não acompanhava e integrava em suas práticas os outros saberes como da psicologia, psiquiatria e assistência social.

Nesse sentido, Carvalho (2005) aponta que para a garantia da Educação de fato Inclusiva deveria vir antes a garantia do princípio geral que é o da igualdade de direitos a oportunidades, isto é, ao direito igual de cada um de ingressar na escola e, nela, exercitar sua cidadania, aprendendo e participando. Na medida em que, atendendo a todos e a cada um, busca-se aprimorar as respostas educativas de nossas escolas, de modo que o direito de todos à educação não fique, apenas, como retórica e se efetive na prática, agindo em consonância com o princípio da igualdade de oportunidades.

Sánchez (2005), corrobora com Carvalho (2005), ao elucidar que a educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, uma vez que a educação ou ensino não se é solado da construção do social e por sua vez da sociedade e:

Essa educação requer, sem dúvida, o desenvolvimento da compreensão ante o outro, e a percepção de formas de interdependência, respeitando os valores do pluralismo, a compreensão mútua e a paz. Assim, luta contra a exclusão por meio de traçados que favorecem o contato e a comunicação entre os membros de grupos diferentes, em contextos de igualdade, por meio do descobrimento gradual do outro e do desenvolvimento de projetos de trabalho em comum (Sánchez, 2005, p.10).

Além disso, como defende Carvalho (2005), a inclusão educacional exige que expliquemos as dificuldades escolares não só tendo os alunos com o foco, mas considerando-se as limitações existentes em nossos sistemas de ensino e em nossas escolas. O desafio implica numa nova visão que vai além dos alunos, traduzem-se por necessidades das escolas, dos professores e de todos os recursos humanos que nelas trabalham e visto que:

De certo modo, quando problematizei o conceito de inclusão, de respeito às diferenças, de tolerância e de igualdade de oportunidades, estive no terreno dos princípios, isto é, dos valores. E o papel da avaliação, também, pode ser traduzido em princípios, quando suas práticas servem para o papel da avaliação, também, pode ser traduzido em princípios, quando suas práticas servem para qualificar o progresso das escolas e dos alunos e não como “medição”. Em outras palavras, em vez de valorizar aquilo que medimos temos que aprender a avaliar aquilo que valorizamos (Carvalho, 2005, p.5).

Assim, o aluno nesse processo tinha que se adequar a escola e essa se mantinha inalterada, e muito alunos não conseguiam acompanhar e evoluir dentro desse sistema resultando na desistência ou na reprovação, ou seja, nessa estrutura estaria com sua base de aprendizados fraca, tornando-o inapto para avançar para os próximos níveis de escolaridade.

O convívio escolar permite que as relações de respeito, identidade e dignidade sejam desenvolvidas. Assim, é razoável acreditar que as regras que estabelecem uma sociedade justa, respeitosa e solidária têm grandes chances de se concretizar. Embora a inclusão escolar encontre fortes resistências, representa valores simbólicos significativos e garante a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos. Estas se opõem principalmente à ideia de que todos devem ter acesso à escola pública porque:

O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (MEC, 2001, p.28).

Na inclusão educacional é necessário que todos os membros da comunidade escolar participem do planejamento de atividades e programas centrados na inclusão. Professores, diretores e funcionários estabelecem políticas específicas, mas é necessária a formulação de uma ação coletiva para que a inclusão escolar seja de fato aplicada nas escolas. Por outro lado, torna-se crucial que esses atores continuem a apoiar o desenvolvimento profissional e o avanço da investigação acadêmica, a fim de melhorar o sistema educacional (Sant'ana, 2005).

De acordo com Neto *et al.* (2018), ao corroborar com as afirmações assentidas anteriormente, a Educação Especial na perspectiva da inclusão exige a criação de novas políticas para organização do sistema educacional. Por isso, é necessária mudança no sistema educacional e social. A inclusão escolar de estudantes na Educação Especial requer mudanças significativas na gestão do sistema educacional em todos os níveis e modalidades de ensino.

Envolve ainda, a formação de professores, a acessibilidade, e a organização de recursos técnicos e serviços que promovam o acesso, a permanência e a progressão na escolarização dos alunos com alguma necessidade educacional especial:

A escola deveria organizar o seu currículo de forma que este pudesse ser modificado, moldado em favor do aluno, para que este pudesse, do seu jeito, na sua condição se apropriar dos conhecimentos escolares e das capacidades de elaborar o seu próprio conhecimento (Delou; Guimarães, 2020, p.2).

A forma como a escola organiza o currículo para os alunos, tanto da classe regular como da Educação Especial, mostra a maneira que esta lida com as especificidades dos alunos que precisam de uma atenção diferenciada. Nesse sentido, quando não há uma organização a favor do aluno, para que seu ensino seja de qualidade e de acordo com o que sua capacidade permita que ele elabore, os pais, quando aceitam a condição de superdotação de seus filhos, vão à procura de uma escola que permita o desenvolvimento total deles, pois a escola regular e pública não sabe explorar as formas de conhecimentos e interesses do aluno e acaba, muitas vezes, limitando e empobrecendo o seu aprendizado.

Como critica Camargo (2017), o conceito de inclusão vem sendo mal compreendido segundo a interpretação do senso comum. Essa crítica diz respeito ao fato de o mesmo ser aplicado apenas aos estudantes, público-alvo da Educação Especial, e ao contexto educacional e não a comunidade escolar e a sociedade como um todo. Sendo inclusive frequente o uso de expressões equivocadas como "aluno de inclusão" e "sala de inclusão".

E ainda que este conceito esteja evoluindo, ele pode ser muito útil considerá-lo como um agente de mudança conceitual. Especialmente, quando se defende que não basta que os alunos com necessidades educacionais especiais estejam integrados às escolas comuns, mas que devem participar plenamente da vida escolar e social dessa comunidade escolar. À vista “isto significa que as escolas devem estar preparadas para acolher e educar a todos os alunos e não somente aos considerados como ‘educáveis’” (Sánchez, 2005, p.11).

Assim sendo, a inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, deveriam ter suas características reconhecidas e valorizadas. Portanto, a inclusão “é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem” (Camargo, 2017, p.1).

O paradigma mencionado anteriormente afirma que identidade, diferença e diversidade são símbolos de benefícios sociais que facilitam o desenvolvimento e o estabelecimento de relacionamentos de cooperação e solidariedade. Tais grupos não estão passivos; em vez disso,

eles reagem à mudança e a reagem. Logo, eles se transformam e são transformados pelo objeto sociocultural em uma relação dialética com ele.

Conforme Neto *et al.* (2018), um ambiente diverso e multicultural que atende a uma população com diversos objetivos, ideologias e necessidades é o ambiente escolar. Ambientes inclusivos estimulam a integração social, o que afeta diretamente o desenvolvimento de potencial por meio dos colegas. Fica claro que o ambiente mais produtivo é aquele em que as habilidades de interação social são incentivadas em comparação com ambientes educacionais segregados.

O autor relembra ainda que é responsabilidade da escola a transformação do indivíduo, em seu aspecto social, é um espaço que acolhe as diferenças e que corresponde a um conjunto de mudanças comportamentais e sociais que são mediadas por intermédio da aprendizagem. Nesse sentido, a capacidade de acolhimento ou de indignação perante as injustiças são trabalhadas na escola, e essas podem fornecer meios de entendimento e se manter empenhadas em encontrar soluções individuais e coletivas que lutem independentemente do tipo, grau de deficiência ou de necessidade de uma sociedade mais equalitária⁵ (Neto *et al.*, 2018).

Sant'ana (2005) ao entrevistar 10 professores e 6 gestores (3 diretores e 3 vice-diretores) atuantes em escolas públicas do Ensino Fundamental, relata que todos compartilhavam da mesma ideia de que é a vivência dos alunos no mesmo espaço físico é um componente-chave do conceito de Educação Inclusiva. Outra questão significativa levantada pela maioria dos entrevistados foi a necessidade do processo de adequação dos métodos e estratégias de ensino, bem como o direito à educação em seu sentido mais amplo, que inclui todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, psicológicas, étnicas e sociais.

No estudo citado anteriormente, para cinco professores e três diretores, o principal entrave para a efetivação do processo de inclusão foi a falta de suporte técnico, ou seja, o respaldo de profissionais especializados aliada à formação. Os relatos demonstraram ainda a preocupação com a falta de orientação no trabalho com alunos com necessidades especiais e afirmam que o trabalho realizado é insuficiente para atender às demandas surgidas durante o processo inclusivo. Formando assim uma barreira significativa para a realização de iniciativas e projetos comprometidos com os princípios inclusivos (Sant'ana, 2005).

⁵ Termo advindo do conceito de Equidade que significa dar às pessoas o que elas precisam para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades. A equidade, em contrapartida, admite que as pessoas não são todas idênticas e que é necessário corrigir esse "desequilíbrio" (Moragas, 2022).

Como destaca Stainback e Stainback (1999), por intermédio de uma abordagem adequada para alcançar a compreensão e o respeito à diversidade consiste na realização de atividades e projetos que promovam a compreensão das diferenças individuais e do valor de cada pessoa. Da mesma forma, o estímulo ao diálogo sobre a individualidade e as contribuições de pessoas com diferentes características pode favorecer um estudo mais completo do assunto. No entanto, como referimos anteriormente, a reflexão sobre a diversidade deve centrar-se mais nos aspetos positivos e na forma como essa pode enriquecer o funcionamento do grupo do que nas deficiências, incapacidades ou outras desvantagens.

Nessa direção, a escola deve parar de ser um lugar de remediação, onde reconhece as crianças como “educáveis” e não sujeitos ativos e participativos de construções sociais, que não desassocia da educação do seu caráter social, pois “a educação inclusiva é um meio privilegiado para alcançar a inclusão social” (Sánchez, 2005, p.14).

Essa maneira de ver a inclusão defende uma ideia de pertencimento, pois vê a escola como um ambiente acolhedor em que todas as crianças são bem-vindas. Assim, aborda o *locus* onde os alunos são educados e como eles participam dos processos que animam a vida das escolas, além de garantir que todos os alunos aprendam de acordo com suas habilidades e vê também:

De igual forma, cuida para que ninguém seja excluído por suas necessidades especiais, ou por pertencer a grupos étnicos ou lingüísticos minoritários, por não ir freqüentemente a aula, e, finalmente, ocupa-se dos alunos em qualquer situação de risco. Dessa maneira, traça-se uma forma particular de conceber a sociedade, que entende o pluralismo não como uma forma de exercer o direito de ser diferente isolando-se, senão por meio de um sentimento de compartilhar e pertencer. Considerando-se que a igualdade leva à inclusão, e a desigualdade à exclusão (Sánchez, 2005, p. 13-14).

Além da concordância que todos os membros da comunidade escolar são colaboradores entre si, também há concordância que esse conceito pressupõe um maior envolvimento entre a família e a escola e entre a escola e a comunidade, onde todos buscam uma educação de qualidade para todos os alunos, uma vez que:

Inclusão é um termo que tem sido usado predominantemente como sinônimo para integração de alunos com deficiência no ensino regular denotando, desta forma a perpetuação da vinculação deste conceito com a Educação Especial. Contudo, mesmo com muitas controvérsias quanto ao seu significado, já existem alguns pressupostos consensuais que estão subjacentes à sua definição (Ferreira, 2005, p.43).

Nesse ambiente educacional inclusivo de verdade, tem uma filosofia participativa e democrática, todos serão considerados como seres humanos em sua integralidade e não pessoas com tragédias pessoais, mesmo quando existem tragédias insuperáveis, dificuldade e necessidades, esses não são limitados/podados pelas suas características fisiológicas/físicas, por

suas escolhas ou por aquilo que os acontecerem, mas sim como seres completos e principalmente como seres sociais, nesse sentido:

A escola não para nunca, por isso precisamos mudar com a escola em movimento. As salas de aula, por sua vez, são como pequenos organismos vivos dentro da escola. Cada classe tem vida e personalidade próprias. Cada turma estabelece um 'clima' próprio que não pode ser negligenciado pelo professor que planeja suas aulas. O professor-educador deve conhecer cada um de seus alunos, aprender sobre a personalidade e clima de sua turma, entender sobre as relações de poder dentro da sala de aula, sobre as experiências, os interesses e os conflitos subjacentes às relações humanas que permeiam a convivência diária (Ferreira, 2005, p.46).

Mantoan (2005), destaca que muitas organizações escolares têm uma certa resistência, principalmente em relação a organização estruturais, são arraigadas a tradições de gestão e serviços sendo avessos as inovações mesmo essas sendo positivas e necessárias. Esses serviços, no geral fragmentam e distanciam, categorizam e hierarquizam os seus assistidos, como constatamos frequentemente nas escolas comuns e até mesmo nas instituições dedicadas ao atendimento exclusivo de pessoas com deficiência. E embora não seja um traço típico das instituições educacionais brasileiras, a autora ressalta o forte apelo e tendência a meritocracia, ao elitismo escolar, em todos os níveis de ensino, o que resulta na valorização de alunos que correspondem a um modelo idealizado artificialmente e que desconsidera as singularidades e exclui os que não conseguem corresponder a esse modelo.

E a falsa inclusão dos alunos para somente se acatarem as leis e seus decretos, remontam a concepção de integração que individualiza os alunos, e acaba externalizando preconceitos, segregações e exclusões, levando práticas retrogradadas, como podemos comparar pelo quadro a seguir:

Quadro 1 – Comparativo entre os conceitos de integração e inclusão

INTEGRAÇÃO	INCLUSÃO
Competição	Cooperação/solidariedade
Seleção	Respeito às diferenças
Individualidade	Comunidade
Preconceitos	Valorização das diferenças
Visão individualizada	Melhora para todos
Modelo técnico-racional	Pesquisa reflexiva

Fonte: adaptado de Sánchez (2005, p.17).

Considerando esses aspectos Santos (2020), ressalta que ao contrário da integração, a inclusão é caracterizada por uma ruptura conceitual e paradigmática. O foco está mudando do indivíduo para o sistema e suas várias formas de organização para atender às necessidades dos indivíduos. Além disso, é evidente que o aprofundamento da discussão no nível político é necessário, e é importante, discutir nossas percepções sobre a educação, incluindo nossas

aspirações para uma sociedade melhor e quais mudanças precisamos implementar para que isso se torne realidade. Em outras palavras, para atingir os novos objetivos, é imperativo que saibamos o que precisa ser redefinido em todas as facetas: individual, política, social, econômica, educacional e familiar.

Além disso, a Educação Inclusiva, tem a preocupação com todos os grupos excluídos, e não apenas com as pessoas com deficiências. Pois, o desenvolvimento de uma escola para todos e a organização de apoio à diversidade, uma vez que “à construção de uma comunidade inclusiva e ao estabelecimento de valores inclusivos nesta comunidade” (Santos, 2002, p.115). Logo, a discussão sobre as diferenças entre os conceitos de integração e inclusão não se encontra encerrada.

Moya (2015), visando entender o que seria de fato uma aula inclusiva, realizou uma pesquisa aplicada com 10 integrantes da escola: a orientadora, seis professoras do ensino fundamental, duas famílias e um avaliador externo e com uma turma composta por um total de 27 alunos (11 meninas e 16 meninos) em uma escola dita como modelo de inclusão.

Em sua primeira análise, avaliou o cumprimento do seu conceito de Educação Inclusiva que é aquela que deve visar que todos os alunos, sem exceção ou rótulos, sejam matriculados em centros regulares, recebendo a educação que melhor se adequa às suas características, para que o apoio, o acolhimento e a qualidade do ensino cheguem a todos. Após os estudos realizados e as percentagens obtidas, identificou as características inclusivas que a escola cumpre e outras características que não cumpre, apresentadas a seguir:

Quadro 2 – Características percebidas por Maya (2015) em uma sala inclusiva

1	É uma escola informada e consciente da diversidade dos alunos e das suas necessidades específicas.
2	É uma escola que oferece uma resposta educativa adequada a alunos com deficiência, decorrente de uma avaliação psicopedagógica para determinar os apoios que necessitam e que será estabelecida na Proposta Curricular Adaptada, a qual será acompanhada em tempo útil.
3	Os professores consideram que a presença de alunos com necessidades educativas específicas enriquece o descanso dos colegas.
4	Os valores e atitudes do corpo docente incluem um nível considerável de aceitação e celebração das diferenças, juntamente com o compromisso de oferecer oportunidades educacionais para todos os alunos.

5	Existe uma grande colaboração entre o corpo docente, bem como processos conjuntos de resolução de problemas. Esses valores e compromissos podem ser encontrados da mesma forma, entre alunos, pais e outros membros da comunidade educativa.
6	É uma escola que trabalha em estreita colaboração com as famílias.
7	Desenvolver atividades partilhadas tanto no caso de alunos como de professores, procurando promover a cooperação e colaboração entre pares. Essas atividades são realizadas em momentos específicos do trabalho em grupo.

Fonte: Moya (2015, p.245).

Como conclusão, Moya (2015), afirma que o processo de inclusão é lento, mas progressivo, não isento de dificuldades. Mas que supõe a negociação compartilhada de significados por parte do corpo docente; em suma, nada mais é do que a consciência e responsabilidade de levar a cabo um conjunto de inovações que afetam todo o centro e que nos permitem ultrapassar os obstáculos que por vezes encontramos. O objetivo como pontua Stainback e Stainback (1999), é criar uma comunidade que aceite as diferenças, use as diferenças entre as crianças como elementos do currículo e respeite essas diferenças em todos os aspectos do programa escolar.

Sendo assim, nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala de aula para receber apoio, mas o apoio é recebido dentro da sala de aula, o que exige que os recursos estejam nela e que os professores de apoio realizem a importante tarefa de coordenação com o professor. As mudanças que precisam ser feitas para apoio em sala de aula através do ponto de vista da seguinte tríplice:

Figura 1 – Tríplice do processo de Inclusão

Ponto de vista institucional	Ponto de vista da sala de aula	Ponto de vista do aluno
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem entre pares; • Mais interação e apoio entre os professores; • Promova a coordenação e a colaboração; • Promover inovação e melhoria em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças metodológicas em sala de aula; • Planeamento conjunto das sessões; • Prevenção e detecção de dificuldades na sala de aula; • Interação entre os dois professores dentro e fora da sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusão: sentir-se mais um dentro do grupo; • Promover a antonímia e a aprendizagem em ambientes comuns; • Nenhuma delegação ao especialista pelo tutor e pelos outros professores.

Fonte: Moya (2015, p.246-247).

Outro atributo que o ensino/escola deve desenvolver/ter é a flexibilidade, uma vez que o ensino inclusivo é uma abordagem nova e emergente para atender às diferentes necessidades dos indivíduos em ambientes educacionais naturais, a criatividade e a mente aberta dos membros da escola são essenciais para alcançar o sucesso. Aqueles que trabalham em escolas e salas de aula inclusivas reconhecem que não há respostas simples e universais para os problemas que surgem em todos os ambientes e em todos os momentos (Stainback; Stainback, 1999).

1.2.1 Histórico da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Para contextualizar o histórico da Educação Especial no Brasil e como ela assumiu uma perspectiva Inclusiva, é necessário olhar para as mudanças mundiais e entender que no início não havia um olhar totalmente pedagógico, era um olhar mais voltado à medicina, para um tratamento que envolvesse atividades, remédios e consultas médicas para o desenvolvimento de sujeitos com deficiência (Mendes, 2010).

Como relata Jannuzzi (2015), a história da educação de pessoas com deficiência vem se desenvolvendo por meio de tentativas práticas, muitas vezes criações deles próprios para vencer os desafios e se adaptar ao espaço-tempo em que vivem. Essa história se inicia no século XVIII, com os cegos, no intento de desenvolver uma forma de ensinar-lhes a ler, assim várias formas de alfabetos foram inventadas, para utilizar o tato: letras gravadas em madeira, fundidas em chumbo ou recortadas em papelão. E foi por intermédio do francês Louis Braille (1809-1852), cego aos 3 anos de idade, que ao frequentar o Instituto dos Jovens Cegos de Paris, encontrou 14 livros com caracteres em relevo e raramente usados pelos alunos, em virtude da dificuldade de manuseá-los, entra em contato com o sistema de Charles Barbier, que inventara um código em 1819, a partir de pontos, a fim de que houvesse comunicação noturna em campo de batalha.

E a partir desse sistema, Braille, em 1824, desenvolveu o sistema que recebeu seu nome. Nesse mesmo percurso a educação dos surdos contou com a contribuição de educadores, como Pedro Ponce de Leon (1520-1584). encarregado de dois surdos que viviam no Mosteiro de Valladolid, Francisco e Pedro de Velasco, onde ensinou-os a falar, ler, escrever, fazer contas e executar preceitos religiosos. Mas somente em 1760, através de Charles Miguel (1712-1784) fundador do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, que os sinais metódicos, que seguiam palavra por palavra a gramática da língua francesa deu início a comunicação e proporcionou que em 1800-1820, Roch Ambroise, no mesmo instituto contribuísse para a constituição da língua dos sinais (Jannuzzi, 2015).

Conforme Jannuzzi (2015), a vertente médico-pedagógica inicia-se em 1530 com nomes como Gerolano Cardano, Maria Montessori que defendiam o desenvolvimento da aprendizagem dos deficientes visando a sua melhora fisiológica e interativa. E no princípio do século XX as grandes dificuldades de se compreender as deficiências e as tentativas de buscar esclarecimentos nas diversas ciências, ocasionou na procura por meio da medicina e da psicologia as explicações, o que tem suas repercussões até hoje, um século depois.

A partir do início do século XX houve mudanças no âmbito do atendimento às pessoas com deficiência em todo o mundo, devido a diversos movimentos. No Brasil, o que exerceu maior influência foi o escola-novista, acarretando um impacto na educação de forma geral, pois visava implementar escolas que superassem a ideia do tradicionalismo e rigidez (Mendes, 2010).

De acordo com Kassir (2011), no Brasil, a educação foi tratada como atendimento educacional direcionado para as pessoas com deficiências e este era ofertado separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como "anormal". Dessa forma, a Educação Especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação regular. E essa segregação verteu-se em uma materialização de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento dos alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em estabelecimentos separados dos outros alunos. Entretanto, ressalva-se que essa prática não foi somente no Brasil, ela foi inclusive inspirada em países da Europa e da América em geral que realizava teorizações sobre a importância desse atendimento específico.

Segundo Kassir (2011), registra-se que em 1933, o decreto que instituiu o código da educação no estado de São Paulo⁶ deixou clara a preferência pela matrícula de pessoas com deficiência em instituições especializadas e indicou a implantação de classes especiais quando isso não fosse possível.

A preocupação científica de identificação e tratamento dos "anormais" também estava presente na formação de Helena Antipoff⁷, assim nos anos de 1930 pelo decreto do estado de

⁶ Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933 - Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

⁷ Helena Wladimirna Antipoff foi uma psicóloga e pedagoga russa que depois de obter formação universitária na Rússia, Paris e Genebra, radicou-se no Brasil a partir de 1929, a convite do Secretário de Educação e Saúde Pública do Estado de Minas Gerais, Francisco Campos, no governo de Antônio Carlos de Andrada, para ser professora de Psicologia Educacional na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais. Fundou em Belo Horizonte o 1º Laboratório de Psicologia Aplicada na América do Sul. Esse Laboratório, sob sua direção, promoveu a organização das classes nos grupos escolares em diversos locais de MG, de acordo com o critério do desenvolvimento mental, da idade cronológica e da escolaridade. A existência de muitos excepcionais tornou-se assim patente, e daí surgiram as classes especiais e a criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais em 1932 (Fundação Helena Antipoff, 2018).

São Paulo e pelo Boletim da Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais, a separação na história da educação brasileira foi constituindo-se como preferência e não exceção. Dessa forma, partindo do pressuposto de adequação dos espaços segregados, pais e profissionais de pessoas com deficiências passaram a se organizar e formar instituições privadas de atendimento especializado. Essas instituições acabaram ocupando um lugar de destaque na Educação Especial brasileira, chegando a confundir-se com o próprio atendimento ao público, aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços.

Assim surgiram a Pestalozzi, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que visaram abrir os alunos excluídos do sistema regular e mesmo com a criação da Lei de Diretrizes e Bases em e 1961⁸, que legisla sobre a Educação Especial para todo o país, a LDB não deixa de contemplar a existência e o financiamento das instituições particulares especializadas (Kassar, 2011).

Como descreve Sánchez (2005), desde meados dos anos 80 e princípio dos anos 90, o contexto internacional iniciou um movimento consolidado por profissionais, pais e as pessoas com deficiência, que lutavam contra a ideia de que a Educação Especial, embora colocada em prática junto com a integração escolar, estivesse enclausurada em um mundo à parte, dedicado à atenção de reduzida proporção de alunos qualificados como deficientes ou com necessidades educacionais especiais.

Um marco para a história da Educação Especial é a Declaração de Salamanca, adotada em 1994, que é um documento internacional que destaca os princípios fundamentais. Esse marco reconhece o direito de todas as crianças, independentemente de suas condições, de receberem uma educação de qualidade na escola regular. O documento promove a diversidade e a igualdade no sistema educacional, buscando a eliminação de barreiras e a adaptação das escolas para atender às necessidades de todos os alunos.

Nos finais dos anos noventa, nos Estados Unidos surge a denominada “*Regular Education Initiative*” (REI), cujo objetivo era a inclusão na escola comum das crianças com alguma deficiência. A Educação Especial e a regular num único sistema educativo, criticando a ineficácia da Educação Especial. Aparecia assim, pela primeira vez, uma defesa muito importante à prevalência de um único sistema educativo para todos (Sánchez, 2005).

Como narra Kassar (2011), essa relação de atendimentos fez com que as instituições especializadas assumissem uma posição de atores principais na Educação Especial brasileira e nos anos 2000, essa posição somente começa a vislumbrar mudanças por intermédio do governo

⁸ cf. ART. 89 da LDB/1961

de Luiz Inácio Lula da Silva que passa a implantar uma política denominada de "Educação Inclusiva" que opta pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais:

E para sustentação dessa política, o Decreto 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado e modifica as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para garantir recursos àqueles alunos que efetivamente estejam matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado. Em 2009, a Resolução n.º 4 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e estabelece as formas possíveis desse atendimento (Kassar, 2011, p.72).

Em 2001, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do Ministério da Educação, ocorreu a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, bem como a perspectiva de uma educação inclusiva, e isso representa mudanças significativas. Em vez de ver o aluno como a fonte do problema e exigir que ele se ajuste aos padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e escolas o desafio de criar condições para atender bem a diversidade de seus alunos (MEC, 2001).

Essas diretrizes estabelecem 27 objetivos e metas para a educação das pessoas com deficiência. Foca-se no desenvolvimento, principalmente dos programas educacionais nos municípios, em parceria com outras áreas como da saúde e da assistência social. Tem como objetivo ampliar o atendimento que vai desde a educação infantil até a qualificação profissional desses alunos. E essas metas não evidenciam somente os alunos, mas também os professores, assim sendo:

Cada aluno vai requerer diferentes estratégias pedagógicas que lhe possibilitem um acesso à herança cultural, ao conhecimento social construído e a vida produtiva, condições essenciais para inclusão social e pleno exercício da cidadania. Entretanto, devemos conceber essa estratégia não como medidas compensatórias pontuais, e sim como uma parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório global (MEC, 2001, p. 20).

Esse movimento da Educação para Todos, do governo Lula, introduziu nas agendas governamentais de todos os países temas tais como a necessidade de melhoria da gestão com vistas ao desenvolvimento escolar, a importância de se investir na formação de professores, a relação entre a o ensino, a aprendizagem e a diversidade humana existente nas salas de aula (Ferreira, 2005).

E em 2007, a definição da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva passou a compreender-se como uma modalidade que perpassa todas as outras com o objetivo de proporcionar a inclusão, ou seja, como uma “[...] modalidade

transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular” (Brasil, 2008, s/p), uma vez que o Decreto nº 6.094/2007 previu “[...] a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas” (Brasil, 2008, s/p).

A proposta da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva mostra o papel imprescindível que escola tem para superar a ideia de exclusão dos alunos com deficiência, e assim oferecer uma educação de qualidade para todos:

[...] a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas (Brasil, 2008, s/p).

O processo de inclusão e aquisição de direitos foi garantido através de muitas lutas e mudanças no pensamento, visão de mundo, as conquistas da Educação Especial foram muitas vezes necessárias a garantia em lei, a seguir apresenta-se os marcos normativos da Educação Especial, em ordem cronológica crescente, da mais antiga para as mais recentes:

Quadro 3 - Marcos Normativos da Educação Especial

1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos – Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 de dezembro de 1948.
1971	Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. É a segunda Lei de Diretrizes e Bases do Brasil. O artigo 9º previa “tratamento especial aos excepcionais”.
1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88).
1989	Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social [...] e dá outras providências.
1990	Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU/1989), promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien/1990).
1990	Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.
1994	Declaração de Salamanca - resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial.
1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

1996	Declaração Universal dos Direitos Linguísticos - Unesco, 1996.
1999	Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
1999	Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida normas de proteção e dá outras providências.
2000	Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica,
2000	Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Conselho Nacional de Educação/MEC.
2002	Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.
2004	Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.048, de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei nº 10.098, de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
2005	Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 2000.
2009	Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
2011	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado, e dá outras providências.
2012	Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

2013	Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
2014	Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que regulamenta a Lei nº 12.764, de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
2014	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024).
2015	Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI.
2015	Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.
2015	Declaração de Incheon para a Educação – Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Fórum Mundial de Educação. ONU, 2015.
2018	Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, que altera a Lei nº 9.394, de 1996, para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.
2018	Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018, que assegura atendimento educacional do aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado.
2018	Decreto nº 9.522, de 8 de outubro de 2018, que promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso.
2020	Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – Ciptea, e dá outras providências.

Fonte: Sistematização da autora.

Transitando para os desenvolvimentos mais recentes na história da Educação Especial. O Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituía a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, foi revogado pelo Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023, a medida é uma das primeiras ações do presidente Lula, devido a intensa reclamação dos profissionais e estudiosos da educação que intitulam o decreto derrubado de “decreto da exclusão”. Conforme Pletsch e Souza (2021), o decreto 10.502/2020

tem diversos erros de compreensão conceitual, a exemplo, a Educação Especial e a educação inclusiva são apresentadas como perspectivas educacionais distintas.

Para as autoras, a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal com técnicas e recursos especializados próprios, que atua de forma colaborativa com a educação, seu propósito é assegurar a inclusão e a acessibilidade educacional para pessoas com deficiência. Por outro lado, a educação inclusiva é uma abordagem de política pública baseada nos princípios dos Direitos Humanos, busca facilitar o acesso à educação para grupos historicamente excluídos de direitos. Esses grupos são frequentemente privados do direito de aprender em escolas locais, ao lado de colegas da mesma idade, em um ambiente caracterizado pela diversidade.

Neste sentido, essa proposta representava um retrocesso ao defender amplamente o acesso a instituições segregadas filantrópicas privadas, a qual se pauta, sobremaneira, em ações tutelares (que se opõem às pautas políticas dos movimentos sociais desde tempos da constituinte e da participação decisória das pessoas com deficiência) e no modelo médico de compreensão da deficiência.

A revogação do decreto 10.502/2020 evidencia o comprometimento do governo atual com as pessoas com deficiência. Essa ação não foi tomada de maneira isolada, sendo parte de um conjunto de medidas, incluindo a reinstauração da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), originalmente criada em 1999 e previamente extinta pelo Presidente Bolsonaro. Atualmente, a Secadi é liderada pela doutora em Educação Zara Figueiredo Tripodi.

Há registros que a história da educação brasileira se constituiu de forma a separar os alunos: em normais e anormais; fortes e fracos. Dentro dessa forma de pensar a educação, muitas crianças estiveram longe das escolas públicas, não somente os alunos com deficiências, mas principalmente eles. E mesmo a política educacional atual impele práticas escolares mais inclusivas e equalitárias, diferentes daquelas que foram construídas historicamente (Kassar, 2011).

A implementação de abordagens inclusivas nas instituições educacionais tem contribuído para promover a compreensão e a aceitação da diversidade. Essa mudança de paradigma não apenas proporciona oportunidades de aprendizado equitativas, mas também fomenta uma maior conscientização e respeito pela individualidade e potencial de cada pessoa com deficiência.

E esse progresso alcançado pela Educação Especial e Inclusiva, sob a ótica da aprendizagem na perspectiva histórico-cultural, tem como fundamento a compreensão de que a

formação do indivíduo se dá por meio de suas interações e movimentos ao longo de toda a sua história. E conforme Carvalho *et al.* (2022, p.10), tradutores da obra *Fundamentos de Defectologia* destacam:

É esse sujeito que estudamos. E procuramos compreender que sua constituição se realiza na perspectiva de interações e movimentos construídos no decorrer de toda sua história. Nesse contexto, sem reduzir o ser humano às determinações sociais, mas considerando também as características orgânicas, Vigotski enfatiza que a gênese da constituição é histórico-cultural e reputa a cultura como parte integrante da natureza do ser humano e como categoria central de uma nova concepção do desenvolvimento psicológico do homem.

Essa afirmação de Vigotski nos leva a entender a importância de que é essencial considerar a influência tanto das interações sociais quanto das características individuais, reconhecendo a importância da cultura e da história em nosso desenvolvimento. Nesse sentido, percorrer esse histórico da Educação Especial é importante para inferir práticas na atuação contemporânea.

Porém, além da revogação, muitos desafios como do decreto 10.502/2020, no governo Bolsonaro precisam ser superados, mais ainda quando olhamos as lacunas da Educação Especial/inclusiva pós-pandemia, assim se faz necessário considerar os múltiplos determinantes da materialização da política educacional e se perguntar: como será o futuro da educação inclusiva principalmente com a modernização das práticas escolares e após um período pandêmico que defasou muito o ensino no Brasil?

1. 2.2 O Atendimento Educacional Especializado (AEE)

As pesquisas sobre este tema informam que há desafios a serem enfrentados sobre as condições necessárias para viabilizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no que diz respeito à insuficiência de infraestrutura física, disponibilidade de recursos materiais e humanos para apoiar as atividades educacionais. Além disso, também enfatiza a importância da capacitação dos professores e da disponibilidade de profissionais qualificados para possibilitar junto aos estudantes as aprendizagens. Para este fim é mister compreender as políticas e práticas pedagógicas que visam eliminar as barreiras de acesso ao currículo, promovendo a inclusão dos alunos no sistema de ensino regular (Jesus *et al.*, 2023).

O Atendimento Educacional Especializado é oferecido dentro do Sistema Educacional Brasileiro, visa disponibilizar serviços e recursos para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (superdotação), e pode incluir transtornos funcionais específicos. Esse atendimento existe para facilitar o acesso ao ensino e garantir a

permanência destes alunos dentro da escola, com vistas a permitir que a inclusão seja alcançada no processo educacional (Ferreira; Cruz, 2021).

No que se refere aos alunos com TEA, o papel de profissional de AEE pode promover um atendimento individual que acaba se tornando solitário, pois muitas vezes não há um envolvimento com a turma e nem com o professor regente. Logo, a efetiva inclusão não ocorre, já que o ensino fica dividido, permanecendo como responsabilidade do AEE adaptar o planejamento do professor regente, o que limita a inclusão do aluno nas atividades coletivas, e coíbe o professor a pensar em uma atividade voltada para esses alunos, e adaptada para que os demais alunos possam entender o colega e compreender o TEA, oferecendo a oportunidade para o aluno falar em sala de aula e que seus colegas tenham atitudes de inclusão, uma vez que entenderam as perspectivas educacionais e sociais desse aluno.

Conforme o Ministério da Educação (2008) na conceituação documental/legislativa, o AEE, fornece recursos, serviços e orientação sobre como usá-los no processo de ensino e aprendizagem nas salas do ensino regular. Os sistemas educacionais por sua vez, deveriam garantir que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades ou superdotação sejam matriculados nas escolas comuns regulares e recebam o AEE, bem como aumentar o acesso e as condições para uma educação de alta qualidade. E esse atendimento considera como público-alvo:

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Ministério da Educação, 2008, p.2).

Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado é responsável por encontrar, criar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que facilitem a participação completa dos alunos, considerando suas necessidades específicas. O AEE é geralmente realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou em outra escola de ensino regular no turno inverso da aula. Também pode ser realizado em um centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos conveniado com a Secretaria de Educação (MEC, 2008). Segundo Barreto (2021), essa sala ajuda o professor a desenvolver a psicomotricidade e os processos cognitivos dos alunos. Ele também estimula a autoestima dos

alunos para que possam ter sucesso na sala de aula regular. A SRM inclui atividades lúdicas que aumentam a concentração e a capacidade de raciocínio dos alunos.

Os professores que trabalham na SRM poderiam identificar os requisitos educacionais únicos dos alunos, criar planos personalizados, garantir que os alunos se desenvolvam, permaneçam na escola e participem das atividades da classe comum. Esse educador pode compartilhar com os professores da sala regular sobre as melhores metodologias que devem ser trabalhadas, e as atividades desenvolvidas no SRM, por sua vez podem ser integradas ao projeto da sala de aula regular (Barreto, 2021).

Anache e Resende (2016) realizaram uma pesquisa sobre as características de aprendizagem nas SRMs para alunos com deficiência. Ao entrevistar professores, as autoras descrevem que os docentes responsáveis por estas salas relatam os desafios na elaboração de planos de ensino colaborativos com os professores das classes regulares. A falta de comunicação entre esses profissionais tem um impacto direto sobre o desempenho acadêmico dos alunos. É importante ressaltar que essa situação surge devido à sobrecarga de escolas atendidas por uma única SRM, às limitações de tempo disponível para planejamento e às dificuldades relacionadas aos deslocamentos tanto dos alunos quanto dos educadores entre as instituições. Destacam ainda que:

Para elaborar o plano educacional individualizado, os professores das SRM utilizam os resultados das discussões do estudo de caso de cada aluno, do processo de orientação ao professor da sala de ensino regular e, ainda, consideram os conteúdos previstos para serem cumpridos. Assim, no início de cada semestre, o planejamento é revisto e adequado à situação de aprendizagem do aluno, com ênfase em seu desempenho escolar obtido anteriormente (Anache; Resende, 2016. p.581).

Reafirma-se a necessidade de se estabelecer critérios para a avaliação operacional da aprendizagem, a qual está previamente delineada no projeto político pedagógico da escola, nos planos educacionais, nos conteúdos e na metodologia adotada, que exigirão articulação entre as modalidades de ensino. As pesquisadoras notaram que a avaliação da aprendizagem escolar muitas vezes é equivocadamente confundida com a avaliação do desempenho acadêmico, sendo o baixo desempenho frequentemente utilizado como critério para encaminhamento aos serviços de diagnóstico. Essa simplificação não está em sintonia com os princípios da educação inclusiva. Essa situação pode ser atribuída tanto à influência da abordagem deficitária na avaliação da aprendizagem escolar quanto à necessidade de comprovar a deficiência para se qualificar para benefícios de assistência contínua (Anache; Resende, 2016).

A avaliação, quando desempenhada adequadamente, deve orientar o processo de aprendizado, permitindo que os professores adaptem o currículo com base nas diferentes formas como os alunos respondem aos desafios acadêmicos ao longo de sua jornada escolar. Portanto,

ela deve ser vista como uma pesquisa sobre a vida acadêmica do aluno, e sua aplicação deve obedecer aos princípios da metodologia científica, Entretanto, o mundo não é utópico, a realidade contextual da escola se encaminha para:

O destino acadêmico dos alunos com deficiência intelectual está selado em decorrência da sua condição, revelando os efeitos iatrogênicos do diagnóstico em seu processo de escolarização, que os enclausura em classificações, prescrevendo tratamentos ou encaminhamentos na lógica de um padrão normativo de conduta. Assim, o aluno fica subsumido ao seu déficit cognitivo, e não às suas possibilidades de aprendizagem, que podem expressar-se em outras situações de sua vida (Anache; Resende, 2016. p.586).

Ao analisar dez estudos que contemplam a perspectiva do AEE na perspectiva de ensino colaborativo, Jesus *et al.* (2023) indicaram que essas produções científicas, buscam problematizar o AEE, explorando a maneira como ele se desenrola e como pode estar integrado e em constante interação com a sala de aula. Eles reconhecem o potencial enriquecedor desse atendimento para os estudantes, mas também destacam que não deve ser concebido como um espaço isolado do ambiente escolar cotidiano.

O ensino colaborativo representa uma abordagem educacional que vai além da simples coexistência de estudantes com deficiência em um ambiente regular de ensino. Essa perspectiva promove a interação ativa e colaborativa entre os educadores, estudantes com e sem deficiências, e outros profissionais da educação, com o objetivo de criar um ambiente de aprendizado genuinamente inclusivo. Nesse sentido, retoma-se o que Vigotski, dizia há um século, que essa incorporação ou individualização superficial, sem utilizar de fato os processos de compensação:

É por isso que essas fórmulas estereotipadas de recomendações pedagógicas, como a abordagem individual ou a incorporação ao coletivo, definitivamente, não dizem nada ao pedagogo, já que, em primeiro lugar, eles não indicam o modo como isso é feito e, em segundo lugar, não dizem nada sobre o conteúdo concreto que deve ser aplicado à abordagem individual e à incorporação ao coletivo (Vigotski, 2022, p. 441).

Em resumo, na concepção de Vigotski (2022), a compensação refere-se ao uso de recursos externos, como ferramentas, apoio social ou aprendizado guiado, para superar limitações e realizar tarefas. Esse processo desempenha um papel crucial no desenvolvimento e aprendizado humano, uma vez que pode levar à aquisição de novas habilidades e conhecimentos ao longo do tempo.

Existem limitações significativas na aplicação das políticas de AEE em diferentes contextos, como, por exemplo, nas oportunidades de colaboração efetiva, especialmente quando as pesquisas enfatizam a abordagem colaborativa de ensino, alinhando-se com os avanços anteriores na Educação Especial que desencorajam a segregação e promovem a inclusão. Contudo, no cenário educacional de 2023, pós-pandemia, é imperativo que o debate

e a ação se concentrem na concepção da escola como um ambiente que fomenta a inclusão de todos os estudantes, evitando retrocessos, bem como qualquer forma de discriminação justificando a segregação de alunos (Jesus *et al.*, 2023).

No tópico a seguir, serão apresentadas definições sobre o TEA, abordando suas bases biológicas, aprendizagens psicológicas e psiquiátricas. Além disso, busca-se contextualizar as teorias que discorrem sobre a etiologia do TEA.

1. 3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Esta seção não modificará terminologias, nem conceitos, respeitando as perspectivas, nomenclaturas e definições dadas pelos referenciais levantados e não inserindo outras concepções sobre suas vertentes. Entretanto, é importante fazer uma ressalva com base no estudo realizado por Wuo, Yaedu e Wayszceyk (2019), sobre pesquisas educacionais relacionadas ao TEA que identificou que as explicações geralmente seguem a categorização de dois modelos: o modelo médico e o modelo crítico. No primeiro modelo, as explicações baseiam-se nos manuais médicos, especialmente os DSM IV e 5, reproduzindo o modelo biomédico da deficiência.

No segundo modelo, as explicações adotam uma perspectiva crítica em relação ao modelo anterior, destacando aspectos de ordem social e cultural na construção da subjetividade da pessoa com TEA, bem como entre aqueles envolvidos, como os professores. No modelo médico, termos como Distúrbio, transtorno, déficit, perturbação, inadequacidade, dificuldade e comprometimento são atribuídos ao TEA (Wuo; Yaedu; Wayszceyk, 2019).

A conexão entre esse modelo e a educação reforça a perspectiva segregacionista, centrando no estudante a explicação para falhas educacionais e replicando o antigo modelo centrado na deficiência. Já no modelo crítico, pesquisas adotam abordagens teóricas diversas, como psicanálise e psicologia histórico-cultural, desnaturalizando o TEA. Nesse contexto, ele deixa de ser encarado como substância patológica externa ao indivíduo, transformando-se em uma diferença construída nas complexas relações entre indivíduo, cultura e sociedade (Wuo; Yaedu; Wayszceyk, 2019).

Como historiza Viana *et al.* (2020), a primeira definição do TEA ocorreu em 1943 por Leo Kanner um psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos, deu uma definição inicialmente chamada de Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, que tinha em suas primeiras concepções características comportamentais específicas, como perturbações das relações afetivas com o meio, solidão extrema, incapacidade de usar a linguagem para se comunicar, boas potencialidades cognitivas, aspecto físico aparentemente normal e comportamentos rivais.

Lima *et al.* (2014), ressaltam que os movimentos internos e externos no campo psiquiátrico e psicológico do TEA levaram à mudança da perspectiva "afetivo-relacional" para a perspectiva "cognitivo-cerebral" principalmente no que concerne a literatura internacional de língua inglesa. Sendo assim, nos anos 1950 e 1960, houve uma mudança gradual, porém notável da substituição do vocabulário psicanalítico pelo cognitivista. E isso pode ser explicado pela ascensão da corrente conhecida como "psiquiatria biológica" e pela influência da revolução cognitivista, que atingiu o campo psicológico na década de 1950.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, conhecido pela sigla DSM-V, da Associação Americana de Psiquiatria (APA, em inglês), explica que devido as manifestações do transtorno variam dependendo da gravidade da condição, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica, se usa o termo *espectro*. E o Transtorno do Espectro Autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (APA, 2014).

Já a definição do TEA por meio da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, amplificou sua definição, considerando que este transtorno pode se manifestar em graus e características variadas, adotando também o termo *espectro* e sendo incluído na respectiva lei:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais [...].

Conforme a APA (2014), os diagnósticos do *espectro* são mais válidos e confiáveis quando baseados em múltiplas fontes de informação, incluindo observações do clínico, história do cuidador e, quando possível, autorrelato. A exemplo os déficits verbais e não verbais na comunicação social têm manifestações variadas, dependendo da idade, do nível intelectual e da capacidade linguística do indivíduo, bem como de outros fatores, como história de tratamento e apoio atual. Muitos indivíduos têm déficits de linguagem, as quais variam de ausência total

da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco até linguagem explicitamente literal ou afetada. Além disso, há déficits em comportamentos de comunicação não verbal usados para interações sociais são expressos por uso reduzido, ausente ou atípico de contato visual (relativo a normas culturais), gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entonação da fala.

Uma das maiores adversidades se dá no campo emocional, pois a reciprocidade socioemocional (capacidade de envolvimento com outros e compartilhamento de ideias e sentimentos) estão mais evidentes em crianças pequenas com o transtorno, que podem apresentar pequena ou nenhuma capacidade de iniciar interações sociais e de compartilhar emoções, além de imitação reduzida ou ausente do comportamento de outros, porém ressalta-se que:

O transtorno do espectro autista não é um transtorno degenerativo, sendo comum que aprendizagem e compensação continuem ao longo da vida. Os sintomas são frequentemente mais acentuados na primeira infância e nos primeiros anos da vida escolar, com ganhos no desenvolvimento sendo frequentes no fim da infância pelo menos em certas áreas (p. ex., aumento no interesse por interações sociais). Uma pequena proporção de indivíduos apresenta deterioração comportamental na adolescência, enquanto a maioria dos outros melhora. Apenas uma minoria de indivíduos com transtorno do espectro autista vive e trabalha de forma independente na fase adulta; aqueles que o fazem tendem a ter linguagem e capacidades intelectuais superiores, conseguindo encontrar um nicho que combine com seus interesses e habilidades especiais. Em geral, indivíduos com níveis de prejuízo menores podem ser mais capazes de funcionar com independência (APA, 2005, p.56).

Além disso, como destacam Duarte *et al.* (2016), os sintomas adicionais do TEA podem incluir déficits cognitivos, hiperatividade, agressividade e ansiedade, entre outros. Nos dois primeiros anos de vida, o diagnóstico pode ser suspeitado. A intervenção precoce deve ser iniciada, mesmo que o diagnóstico não seja confirmado. O objetivo da intervenção precoce, que se baseia na análise do comportamento, é melhorar a adaptação do sujeito. Essa intervenção se concentra em reduzir os comportamentos que são considerados inadequados e aumentar os comportamentos que são mais adaptativos e úteis para o desenvolvimento da criança.

Na etiologia⁹ do TEA tem um forte componente genético. A grande variedade fenotípica pode ser atribuída à complexidade da genética do TEA, pois o transtorno não é causado por um único *locus*, gene ou cromossomo, mas sim por um conjunto complexo de anomalias cromossômicas que interagem e desencadeiam os comportamentos associados a ele (Coutinho; Bosso, 2015).

⁹ Ramo do conhecimento cujo objeto é a pesquisa e a determinação das causas e origens de um determinado fenômeno.

Como explica Coutinho e Bosso (2015), os genes que codificam proteínas envolvidas nas sinapses vêm sendo estudados com mais frequência, incluindo os genes da família SHANK, que codificam proteínas "andaimes" necessárias para manter as sinapses em geral e para perpetuar o neurotransmissor glutamato¹⁰ na membrana pós-sináptica. Alguns estudos sugerem que a falta de ação do glutamato pode causar comportamento autístico. Além disso, um gene adicional envolvido na manutenção das sinapses está presente no cromossomo 15, que codifica o receptor GABA¹¹ necessário para a perpetuação do neurotransmissor GABA. Vários estudos demonstraram que o plasma de crianças com TEA contém níveis mais altos do neurotransmissor. O cromossomo 17 também codifica um gene que ajuda a manter as sinapses e manter a serotonina, um neurotransmissor que ajuda os mamíferos a manterem o equilíbrio do humor. Os cromossomos 7 e 2 estão mais associados ao transtorno e possivelmente aos problemas de linguagem.

Coutinho e Bosso (2015), afirmaram que uma parte da comunidade acredita que a síndrome do cromossomo X-frágil está relacionada ao comportamento autístico. É causado pela repetição excessiva de um grupo de bases nitrogenadas no cromossomo X, o que resulta em hipermetilação, que impede a produção de proteínas críticas para o funcionamento do sistema nervoso. A investigação da Síndrome do Cromossomo X-frágil é crucial em casos de TEA, pois é altamente prevalente.

Nos primeiros anos de vida da criança, o TEA pode ser suspeitado precocemente; e mesmo que o diagnóstico não seja definitivo, intervenções devem ser feitas para ponderar as áreas de desenvolvimento mais comprometidas; com intervenções adequadas, as funções básicas como contato visual, atenção compartilhada e imitação podem ser desenvolvidas. A intervenção precoce com a análise aplicada do comportamento pode ampliar o repertório em várias áreas do desenvolvimento, como imitação motora e verbal, contato visual, vocabulário receptivo (referente ao vocabulário e à compreensão e resposta a comandos) e expressivo, comunicação não verbal e habilidades motoras (Duarte *et al.*, 2016).

Conforme Oliveira *et al.* (2017), o Ministério da Saúde (MS) em 2013, elaborou um documento sobre a assistência ao TEA no Sistema Único de Saúde (SUS), intitulado *Diretrizes*

¹⁰ O glutamato é o aminoácido mais abundante no Sistema Nervoso Central (SNC) agindo como neurotransmissor excitatório. Além disso, atua no desenvolvimento neural, na plasticidade sináptica, no aprendizado, na memória e possui papel fundamental no mecanismo de algumas doenças neurodegenerativas (Valli, 2014).

¹¹ O ácido gama-aminobutírico é um importante neurotransmissor inibitório no cérebro de mamíferos adultos. O GABA também é considerado uma molécula multifuncional que tem diferentes funções situacionais no sistema nervoso central, no sistema nervoso periférico e em alguns tecidos não neuronais. Além de seu papel no desenvolvimento neural, o GABA parece estar envolvido em uma ampla variedade de funções fisiológicas em tecidos e órgãos fora do cérebro (Watanabe *et al.*, 2002).

de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que aborda que o transtorno como pertencente ao campo das deficiências, propondo o tratamento pela via da reabilitação. Já um outro documento importante lançado em 2015 também pelo MS, o *Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde*, o reconhece como um transtorno mental, pertencente ao campo de cuidados da atenção psicossocial.

Esses dois documentos sobre o TEA, são diretrizes de grande importância e muito difundidas, porém possuem divergências e convergências em torno de determinados princípios fundamentais, uma das convergências é em relação à assistência ao TEA: o estímulo da autonomia, de melhor performance e integração nas atividades sociais e diárias, inserção no mercado de trabalho, inclusão dos familiares no processo assistencial e respeito à singularidade dentro do espectro e das pessoas. A diretriz de 2013 destaca o protagonismo das ações de habilitação/reabilitação, em consonância com outras atividades assistenciais, tais como os atendimentos médicos, odontológicos e em saúde mental. Porém, no caso do atendimento se faz também necessário a presença de um caráter mais político do que somente epistemológico ou clínico, e que a luta pela legitimidade é o cerne do embate (Oliveira *et al.*, 2017).

Buscando uma linha de constância, visto que o TEA, leva justamente a alcunha *espectro* por ser vasto e representar inúmeras manifestações dentro desse transtorno, Maleval (2010), expressa o aspecto caricato que o Asperger leva ao comunicar com palavras que não parecem naturais, sendo essa em baixo ou maior nível presença constante, e essa expressividade do sujeito se dá na pronuncia, muito provavelmente, pois a criança usa das palavras, como um processo de repetição, como um “repertório mental memorizado” e não na apreensão completa das palavras. Assim, o indivíduo pensa inicialmente com sinais, que se caracterizam por manter uma relação estreita com seu referente. Isso se deve à sua incapacidade de generalizar e, mais precisamente, à falta de acesso ao significante¹².

Viana *et al.* (2020), afirmaram que os membros da família de crianças com TEA possuem níveis elevados de estresse o que afeta a qualidade de vida dos seus membros. Além disso, pode haver um ressentimento em relação a insatisfação com o nascimentos de um filho “inadequado” para a sociedade, portanto, é necessário desenvolver planos para fazer as mudanças necessárias principalmente em relação ao distanciamento familiar da vida social que se é associado a família, o que pode ser evitado ou corrigido com acesso as informações cientificamente fundamentadas, tornando as interações entre familiares, profissionais da saúde

¹² Segundo Saussure (2012), essa imagem acústica não é o som material, ou seja, a palavra falada, mas sim a impressão psíquica desse som.

e as pessoas com TEA menos desconfortáveis. É importante lembrar que este coletivo é a primeira fonte de suporte e socialização da criança e, portanto, deve apoiar o tratamento, o seu desenvolvimento e sua integração social.

Outro ponto de atenção quando se fala do TEA é em relação a diagnóstico, que não afeta somente as relações familiares e expectativas dos pais em relação a prole, esse processo de aceitação do diagnóstico, mas especificamente por parte dos pais, tornou-se mais difícil devido ao desconhecimento acerca do transtorno, o que fortalece a concepção da necessidade de um melhor apoio, atenção e orientação por parte do profissional que noticiará o diagnóstico. Apesar de o diagnóstico ter sido realizado em ambiente adequado à família, segundo os depoimentos, foi permeado de objetividade e frieza, tornando este momento ainda mais árduo para os receptores diretos (Pinto *et al.*, 2016).

Guedes e Tada (2015), ao analisar a produção científica brasileira sobre o TEA no campo da psicologia e educação, identificou que a maioria dos artigos versa sobre problemas de comportamento, traçando um perfil cognitivo, em relação à memória, à formação de conceitos, à atribuição de estados mentais, à atenção e à compreensão idiomática. Há também muitos estudos sobre perfis sensorio-motor tinham foco, de modo mais específico: na caracterização dos potenciais evocados auditivos, a fim de identificar comprometimento da via auditiva em pessoas com TEA, no reconhecimento olfativo, buscando possíveis alterações na identificação de odores nas habilidades viso-perceptuais e na caracterização motora.

Boa parte dos estudos também trata sobre os perfis comunicativos que buscam classificar os aspectos da linguagem mais especificamente nas crianças com TEA, descrevendo sua funcionalidade e evolução, seu desempenho pragmático e o desenvolvimento da habilidade comunicativa em diferentes contextos situacionais. Já os artigos que caracterizavam o perfil de interação social, o faziam com o objetivo de analisar a convivência nas relações interpessoais, com foco na relação familiar e na habilidade de atenção compartilhada (Guedes; Tada, 2015).

Por fim, os estudos que tratam sobre intervenção são voltados, em sua maioria, às psicoterápicas e fonoaudiológicas. As intervenções psicoterápicas possuem uma perspectiva predominante na clínica psicanalítica, com foco na compreensão do TEA como oriundo da condição subjetiva do sujeito, constituído especialmente das relações maternas. Especificamente as fonoaudiológicas focam no desenvolvimento da comunicação do TEA, demonstrando, por um lado, a importância da linguagem nas relações sociais e, por outro, as dificuldades de desenvolvimento de novas formas de comunicação (Guedes; Tada, 2015).

Em que pese as constatações das referidas autoras sobre a prevalência e psicoterapias nas perspectivas psicanalíticas, a nossa experiência indica que há um crescimento das

abordagens comportamentais para as intervenções neste campo de atuação. No entanto, este aspecto que merece pesquisas.

Em relação ao tratamento, de acordo com Brito e Vasconcelos (2016), ainda não existe nenhuma medicação adequada para curar os sintomas centrais do autismo. Segundo eles, várias intervenções terapêuticas foram propostas, abrangendo um amplo leque de fármacos, medicamentos alternativos e métodos de reabilitação, mas a eficácia alcançada até o presente é ainda limitada. No entanto, a maioria de indivíduos como TEA não necessitam de medicação, entretanto, drogas que atuem em sintomas específicos, como os estabilizadores de humor, anticonvulsivantes, antipsicóticos, antidepressivos, entre outras, podem ajudar em alguns casos. E a terapêutico mais indicada é sempre a psicológica-educacional na abordagem comportamental, visando possibilitar o desenvolvimento cognitivo-emocional.

Na seção seguinte, destacaremos a importância dos processos educacionais que desempenham um papel fundamental no aprendizado dos estudantes com TEA. Esses processos não apenas proporcionam condições propícias para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas também favorecem a aprendizagem desses estudantes. Vamos explorar como esses elementos educacionais desempenham um papel crucial no contexto do TEA, influenciando positivamente o desenvolvimento e aquisição de habilidades por parte dos estudantes afetados.

1.4. PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM TEA

A etimologia da palavra alfabetização pode consentir no entendimento do processo de aquisição do alfabeto ou de aprendê-lo, assim como o ato de alfabetizar, ensinar as primeiras letras, iniciação no uso do sistema ortográfico, processo de aquisição dos códigos alfabéticos e numéricos, letramento. O código linguístico é composto por signos arbitrários que são convencionalizados socialmente e são usados para transmitir uma ideia ou um ponto de vista. A alfabetização não é somente o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso adequado da escrita e da leitura, mas são necessários para que as pessoas interajam na sociedade (Capellini; Shibukawa; Rinaldo, 2016).

Quando os professores e os pais podem ofertar oportunidades para que os alunos compartilhem as práticas ensinadas, estão possibilitando que elas se apropriem das funções mentais. Isso ocorre por meio de demonstrações, participação ativa e tarefas que envolvem interações verbais. Essas interações fornecem às crianças ferramentas simbólicas, como a linguagem oral, a escrita, valores e crenças, que mediam sua relação com o mundo ao seu redor:

No momento em que estão se apropriando da linguagem escrita, as crianças começam a desenvolver uma atividade compartilhada com as outras, auxiliando-se mutuamente. Esse auxílio é condição que proporciona um avanço na aprendizagem e pressupõe um instrutor auxiliar, que exerce o papel de fala auxiliar e decodifica a instrução do professor de maneira mais acessível à outra criança. Todas elas recebem a mesma instrução, mas algumas captam melhor a mensagem do professor e tornam-se colaboradoras da classe (Coelho, 2018, p. 61).

A alfabetização é um processo crucial na vida de toda criança, principalmente do aluno com deficiência, porque permite que eles interajam com o mundo, compreendam a realidade e tomem decisões sobre as dificuldades. E para ajudar o desenvolvimento cognitivo do aluno, o educador pode estimular o interesse do aluno por brinquedos, ensinando-lhe a brincar de forma adequada e sempre explicando o que está fazendo, incentivar os jogos que estimulam a imaginação da criança, ampliar os recursos metodológicos, utilizar de outras formas visuais e sinestésicas para explicar conteúdos e desenvolver habilidades (Barreto, 2021).

Portanto, para que a alfabetização possa se relacionar com a realidade, é necessária uma interação entre eles. Este processo é essencial para que os alunos com deficiência se integrem bem na sociedade. Isso se deve à possibilidade de reduzir as barreiras sociais impostas pela deficiência, pois a alfabetização e o letramento facilitariam mais a comunicação e a expressão social, pois as habilidades orais podem ser melhoradas. Assim, dando ao aluno a oportunidade de aprender a lidar com o mundo exterior de maneira mais eficaz, ele o ajudaria a se tornar mais independente (Capellini; Shibukawa; Rinaldo, 2016).

Por meio de estudos de natureza psicolinguística, tornou-se possível compreender a percepção da linguagem como um sistema simbólico complexo. A obra de Coelho (2018) destaca as descobertas de Vigotski, enfatizando os processos mentais superiores que auxiliam o ser humano na inserção no mundo dos símbolos, mediados por influências socioculturais e regidos pelas leis da internalização. E “no caso da linguagem, ela consegue, gradativamente, atingir dimensões gramatical, ortográfica e semântica, podendo assim evoluir para a escrita das palavras de modo correto, com a grafia adequada e entendendo seu significado” (Coelho, 2018, p, 59).

Vigotski (2000) contribuiu significativamente para a compreensão dos fenômenos psicológicos, sobretudo no que tange aos estudos da consciência. Seus estudos destacam o processo educativo como fundamental para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, tais como atenção, memória, sensação, percepção, pensamento e linguagem. Assim, a aprendizagem de habilidades externas, como escrita, desenho, linguagem, aritmética, por exemplo, colaboram que o desenvolvimento destas funções. Reafirmando a tese de Vigotski (2006) sobre o papel da cultura neste processo.

Conforme a criança cresce e se relaciona com outros indivíduos no seu meio social, ela percebe a necessidade de produzir uma escrita compreensível assim como a fala, de maneira que o outro possa entender sua escrita e igualmente compreender a escrita dos outros. Então, paulatinamente, ela vai aprendendo os códigos da escrita, que de princípio as grafias são meros rabiscos no papel, que com a presença de outros sujeitos, há uma interpretação com base naquilo que a criança vivenciou. Da mesma forma, ocorre com a leitura, ela não lê o que está escrito, e sim o que acredita estar escrito:

No momento em que houver a completa internalização, ela poderá alcançar a sistematização necessária para caminhar com maior independência, embora não dispense a mediação socializadora do professor. Alguns aspectos externos da escrita precisam ser ensinados à criança: como o uso de parágrafo, pontuação, hífen, letras maiúsculas, margens, mudança de linha etc., pois são de natureza técnica, cultural e a criança não os aprende por si mesma. É importante que o professor mostre como e por que se usa cada um desses elementos de composição textual (Coelho, 2018, p. 60).

Vigotski (2000) analisa os estágios do desenvolvimento do pensamento conceitual que compõem a construção de conceitos, dividindo-os em diferentes fases, compreendendo: a fase do sincretismo; a fase do pensamento por complexos; e a fase dos conceitos. O primeiro estágio, conhecido como sincretismo predomina até a fase pré-escolar. Nesse período, observa-se a elaboração de imagens sincréticas que estão vinculadas às situações em que a criança, ao se deparar com uma tarefa, agrupa objetos de forma desordenada e sem qualquer critério organizacional, contrastando com a abordagem de um adulto que, utilizando conceitos, empregaria palavras ou sinais para resolver tal situação de maneira mais coerente.

No segundo estágio do pensamento o sensório-motor a criança está começando a formar conceitos, mas o pensamento ainda é fortemente vinculado a ações físicas e sensoriais. O terceiro estágio, o pensamento conceitual começa a se desenvolver. A criança utiliza símbolos e signos mais avançados, como palavras e linguagem, para representar conceitos. A internalização de símbolos culturais é fundamental nessa fase. Por fim, o quarto estágio Vigotski (2000) argumenta que o pensamento lógico não é algo que se desenvolve de forma autônoma. Em vez disso, ele é influenciado pelo ambiente social e cultural. Nesse estágio, a criança começa a usar o pensamento lógico para resolver problemas e entender relações mais complexas.

Nesse ponto de vista, para Vigotski (2000) a linguagem atua como um instrumento de comunicação social e que, sem mediadores culturais, permaneceria tão rudimentar e restrito quanto nas formas animais. Nessa perspectiva, o citado autor destaca como a função da linguagem foi, em seu estágio inicial, fragmentada em elementos que estavam dissociados da função intelectual. Em relação à palavra, ele observa que ela transcende a mera representação

de um objeto isolado, englobando, na verdade, um conjunto de generalizações derivadas de outros objetos, visto que:

o significado é uma parte inseparável da palavra como tal, e pertence tanto ao domínio da fala quanto ao domínio do pensamento. Uma palavra sem significado não é uma palavra, mas um som vazio. Uma palavra desprovida de significado não pertence mais ao domínio da fala (Vigotski, 2000, p. 426).

A dimensão "cultural" da teoria de Vigotski estava relacionada com os modos pelos quais a sociedade configura as tarefas apresentadas à criança e como se disponibiliza os instrumentos, tanto tangíveis quanto cognitivos, para que ela possa dominar essas tarefas, e, conseqüentemente proporcionar condições para o desenvolvimento dos processos mentais, assim:

O elemento "histórico" fundia-se ao cultural. As ferramentas usadas pelo homem para dominar seu meio ambiente e seu próprio comportamento não surgiram, completamente prontas, da mente de Deus. Foram inventadas e aperfeiçoadas no curso da história social do homem. A linguagem carrega em si os conceitos generalizados que são o repositório da cultura humana. Determinados instrumentos culturais, como a escrita e a aritmética, expandiram extraordinariamente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e aperfeiçoável no futuro. Este raciocínio tinha uma implicação: se estudássemos a maneira pela qual as diversas operações do pensamento se estruturam em sociedades cuja história cultural não tivesse produzido uma ferramenta como, por exemplo, a escrita, encontraríamos uma organização diferente dos processos cognitivos superiores, mas uma estruturação semelhante dos processos elementares (Luria, 1992, p.40).

Nessa mesma perspectiva de pensamento destacamos Alexander Luria¹³, quer seja em parceria com Vigotski ou sozinho, pode ser considerado também um dos grandes teóricos da Psicologia da Educação. Luria (1992) se debruçou na compreensão integral da mente que deveria abranger as perspectivas das pessoas sobre o conhecimento do mundo e os impulsos que impulsionam a aplicação desse conhecimento. A ênfase residia em compreender os processos fundamentais de aquisição de conhecimento e as leis que regem as transformações.

No entendimento de Luria (1992), o conceito de transformação dizia respeito aos novos sistemas nos quais os processos fundamentais poderiam se estruturar. Seus estudos concentraram-se na evolução da psicologia em harmonia com a neurofisiologia e os elementos fundamentais do comportamento, formando o que hoje é conhecido como neuropsicologia. Em resumo, sua pesquisa elucidou a base cerebral do comportamento vinculado à linguagem, uma vez que, para ele, a investigação isolada do cérebro jamais revelaria como o pensamento se organiza e se expressa. A escrita tem uma função social, conforme afirma Luria (1992, p.147):

¹³ Alexander Romanovich Luria (1902-1977) foi um psicólogo desenvolvimentista russo. Ao conhecer Vigotsky e Leontiev lançaram um projeto para desenvolver uma psicologia inovadora para época que enfatizava o papel mediador da cultura, particularmente da linguagem, no desenvolvimento de funções mentais superiores na ontogênese e filogênese, fundando assim a psicologia cultural-histórica.

as imagens visuais das letras são transformadas em atos motores. Nos primeiros estágios do aprendizado da escrita, seu processo motor consiste numa extensa série de passos, e as mudanças de um passo para outro ocorrem como atos discretos. No curso da automatização do processo de escrever, o tamanho das unidades motoras aumenta, e a pessoa passa a escrever letras inteiras de uma só vez, ou mesmo combinações de letras. Isto pode ser visto no trabalho de um datilógrafo experiente, que grafia combinações estabelecidas de sons através de um único conjunto de movimentos. Quando a escrita já se tornou um hábito automático, algumas palavras, especialmente as mais familiares, são produzidas através de um único movimento complexo, e perdem sua natureza seqüencial.

Nessa acepção, se associações irrelevantes e linguagens padronizados são incorporados ao processo de escrita. E essas questões são frequentemente observadas em indivíduos que apresentam danos nas regiões frontais do cérebro. A partir dessas observações, é possível deduzir que múltiplas regiões cerebrais desempenham papéis dentro do intrincado sistema funcional subjacente à escrita. Cada região possui responsabilidades específicas no processo durante condições normais, e um desarranjo em qualquer destas regiões terá impactos singulares sobre a escrita subsequente.

A investigação dos diversos sistemas operacionais intracranianos e sua correlação com fenômenos psicológicos, embasada nas observações clínicas e nos estudos conduzidos por Luria, constitui um elemento essencial de sua obra, assim é:

Importante enfatizar que qualquer forma de atividade psicológica é um sistema que envolve a operação simultânea das três unidades funcionais. A percepção visual, por exemplo, envolve o nível adequado de atividade do organismo (primeira unidade), a análise e a síntese da informação recebida pelo sistema visual (segunda unidade) e a intenção do sujeito em olhar para determinado objeto, com certa finalidade e a correspondente mobilização do corpo (posição da cabeça, movimento dos olhos) para que a percepção plena aconteça (terceira unidade). Fundamental também nas postulações de Luria é o fato de que as três unidades funcionais operam em conjunto ao longo de toda a vida individual, e as relações entre elas se transformam no processo de desenvolvimento, sempre em interação com o contexto histórico-cultural em que o sujeito se encontra. Por ser um sistema aberto, o cérebro está preparado para realizar funções diversas, dependendo dos diferentes modos de inserção do homem no mundo (Oliveira; Rego, 2010, p.112).

Dessarte, a construção de origem histórica é diferente em determinadas línguas, pois o mecanismo responsável pela construção e manutenção da linguagem são culturalmente determinadas. Logo, a função paradigmática da fala está intimamente relacionada com as motivações básicas que direcionam a atividade. Ou seja, liga nossas intenções aos nossos pensamentos como já postulava Saussure¹⁴ e Roman Jakobson¹⁵ (Luria, 1992).

14 Ferdinand de Saussure (1857 – 1913), foi um linguista e filósofo suíço, se dedicou ao avanço de sua pesquisa científica com a intenção de aprimorar o modelo de análise linguística, visando a tornar seu trabalho mais eficaz e benéfico em sua aplicação. Seu objetivo central era transformar o estudo da linguagem em uma disciplina científica de relevância prática para o benefício da sociedade como um todo (Milani, 2016).

15 Roman Osipovich Jakobson (1896 – 1982) linguista russo, pioneiro da análise estrutural da linguagem, da poesia e da arte. Do seu ponto de vista afirma que a função cognitiva é função essencial da linguagem (Jakobson, 2008).

E ao estipular o emprego da palavra, desvenda as vias que conduzem à elaboração de uma imagem dotada de significado, à criação de representações mentais do objeto em forma de abstrações e, de forma similar, à criação de um tipo especial de reflexão consciente da realidade. Isso, por sua vez, evidencia as oportunidades para o progresso do pensamento. Portanto, essa ação fundamenta tanto a atividade consciente quanto a própria consciência, constituindo um sistema de significados e conceitos linguísticos que representam a realidade concreta e evoluem histórico-socialmente (Martins, 2016).

Em resumo, Vigotski, Luria e Leontiev¹⁶ (2010), defendem a natureza social e histórica do psiquismo humano, e a partir desse princípio, a teoria marxista do desenvolvimento social se torna essencial para compreender a evolução do indivíduo. Isso se baseia na premissa de que a posição ocupada pelo sujeito nas relações sociais sofre transformações ao longo de seu crescimento, o que caracteriza os estágios alcançados por ele. Contudo, é a evolução de sua atividade, tanto interna quanto externa, que exerce uma influência direta sobre o desenvolvimento da psique infantil.

1.4. 1 A escolarização e alfabetização de alunos com TEA

A escolarização de alunos com TEA é um desafio que envolve adaptações específicas para atender às necessidades individuais desses estudantes. No contexto escolar, é fundamental oferecer um ambiente inclusivo, promovendo práticas pedagógicas e estratégias que considerem as peculiaridades. Isso pode incluir a elaboração de Planos Educacionais Individualizados (PEI) que contemplem metas específicas, suportes pedagógicos e recursos necessários para o aprendizado desses alunos, segundo contribuição dos autores Lima e Laplane, (2016), Nascimento, Cruz e Braun (2019), Xavier, (2023). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 assegura que a educação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

¹⁶ Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), conhecido por suas contribuições significativas para a psicologia cultural-histórica. Uma das contribuições mais importantes de Leontiev foi a formulação da Teoria da Atividade. Ele expandiu os conceitos de Vigotski sobre mediação e internalização, centrando-se no papel da atividade humana como ponto de partida para a compreensão do desenvolvimento cognitivo. A teoria de Leontiev enfatiza a interação entre o sujeito, a atividade e o contexto social, destacando como a atividade mediada por instrumentos culturais molda a mente humana.

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;

IV- oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V- adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII- planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva [...]

Além disso, o envolvimento da comunidade escolar e a conscientização sobre o TEA são essenciais para criar um ambiente acolhedor e favorável ao aprendizado. A escolarização de alunos com TEA requer, portanto, uma abordagem holística e colaborativa, visando a inclusão e o desenvolvimento pleno desses estudantes no contexto educacional. Nesse sentido, a formação de professores também desempenha um papel crucial na efetiva inclusão escolar de alunos com TEA. Profissionais capacitados podem implementar abordagens pedagógicas diferenciadas, promovendo a interação social, comunicação eficaz e o desenvolvimento acadêmico desses estudantes (Camargo *et al.*, 2020).

O trabalho de alfabetização com crianças com TEA exigirá do professor alfabetizador não apenas novas abordagens de ensino e aprendizagem, mas também uma compreensão de colocar o aluno no centro do ensino e como eles podem aprender a ler e escrever. A alfabetização de crianças com TEA é um meio de ajudá-las a se tornarem autônomas e participar da vida social. Portanto, os educadores devem buscar diferentes conhecimentos, métodos e recursos para tornar sua prática pedagógica mais inclusiva e ativa (Barreto, 2021).

Além disso, cada pessoa aprende de uma maneira diferente, e isso também vale para as pessoas com deficiências. Cada criança desenvolve características únicas como resposta ao processo de aprendizagem. Assim, as deficiências exigem práticas pedagógicas adaptadas às suas necessidades e potencialidades. Este também é o caso de uma criança com TEA, o foco deste estudo. O processo de letramento e alfabetização, assim como a linguagem oral, são essenciais para melhorar as relações interpessoais, especialmente para os alunos com TEA. As

habilidades de comunicação e expressão devem ser desenvolvidas para que possam interagir socialmente, compreender sua realidade e agir sobre ela, reduzindo assim as barreiras trazidas pelo transtorno (Capellini; Shibukawa; Rinaldo, 2016).

Cada aluno possui sua especificidade no momento de ser alfabetizado, assim também é com o aluno com TEA, portanto, todos os aspectos do processo de ensino e aprendizagem precisam estar em pauta quando se planeja as aulas e atividades, para que todos possam usufruir de uma educação de qualidade. Mediante esse aspecto, Urpia, Dal Forno e Silva (2019) indicam a chamada Gestão de Conhecimento (GC) que podem ajudar os professores a trazerem benefícios e ajudar na administração escolar e dentro da sala de aula, visto que a:

[...] GC consiste em uma formulação de processos, em que se estabelece um ambiente para que os componentes da organização possam criar, compartilhar, aprender e utilizar o conhecimento, acarretando o aumento da vantagem competitiva da organização. A partir disso, entende-se que, de modo global, as unidades escolares que não empregam a GC em seu cotidiano não estão causando um processo de gestão que vincule tecnologia, processos e pessoas, o que tende a prejudicar a gestão escolar e o processo de ensino aprendizagem. (Urpia; Dal Forno, Silva, 2019, p. 83).

Manoel (2016) defende que a afetividade está ligada à aprendizagem e permite a superação de vários obstáculos, melhorando o desenvolvimento da alfabetização dos alunos com TEA. Visto que, quando o aluno é incentivado a aprender e for oferecido um ambiente estimulante, agradável e atraente, que é propício à apreensão e efetivação do conhecimento, o processo de maturação será favorecido.

Dessa forma, Vigotski (2021) esclarece que, embora as emoções e afetos tenham suas raízes no domínio biológico, o seu desenvolvimento é marcado por uma natureza histórica, sofrendo mutações ao longo do progresso humano devido a novas conexões e diversos contextos ideológicos e psicológicos. Os afetos e emoções integram o sistema intelectual, de modo que a aquisição do conhecimento provoca alterações intrínsecas, atribuindo-lhes um caráter ativo, inclusive na esfera psíquica.

O educador pode contribuir para desenvolvimento da afetividade dos alunos com TEA, encorajando-os a participar de atividades desafiadora, e, estimulando o interesse em aprender, assim como a comunidade escolar e o Estado devem estar possibilitando esse desenvolvimento e auxiliando o professor.

Portanto, o aprendizado é um ato contínuo e coletivo, aprendemos em todos os momentos de nossa vida, seja quando crianças, jovens ou adultos. Por isso, algo novo sempre estará à disposição para aprender, mesmo que oportunidades não surjam com facilidade, e muitos não alcancem determinados lugares, com a valorização do conhecimento presente em cada um, é possível criar um ambiente mais oportuno para o professor trabalhar em sala e trazer

assuntos mais aprofundados sobre diversos temas e propostas pedagógicas, e tendo em mente que:

[...] a aprendizagem é a nossa própria vida. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas repostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por diversas experiências de trabalho, [...] feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias (Mészáros, 2008, p. 53).

Dessa forma, o conhecimento não está restrito ao ambiente escolar, ultrapassando seus limites. Logo, todo conhecimento é valioso, independentemente de sua origem. Tão crucial quanto compreender matemática, é atribuir a mesma importância à compreensão do comportamento de um aluno com TEA, auxiliando-o nas áreas em que enfrenta dificuldades. Destaca-se, ainda, a necessidade de uma prática desprovida de estigmas, com o objetivo de promover um tratamento inclusivo e diferenciado em todos os contextos, seja social ou educacional, visto que:

[...] o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois também essa “contrainternalização” (ou contraconsciência) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente (Mészáros, 2008, p. 61).

No caso específico dos estudantes com TEA, a escolarização não pode mais operar de forma isolada. Portanto, buscar a integralidade no bem-estar desses estudantes significa compartilhar a responsabilidade entre diferentes serviços públicos, levando em consideração suas especificidades para atender às demandas emergentes desse público. Assim, percebemos que a criação e o fortalecimento de espaços de formação que compartilham conhecimentos diversos podem contribuir para a educação de estudantes com TEA. O envolvimento de perspectivas multidisciplinares tende a superar obstáculos e aprimorar os processos escolares inclusivos (Dias; Hardoim; Arruda, 2023).

Esse processo de escolarização e alfabetização se tornou ainda mais desafiador no contexto da pandemia de Covid-19 que gerou preocupações educacionais abrangentes, como o isolamento social, a transição para a educação remota e seus efeitos sobre os alunos em geral. O próximo capítulo busca identificar estratégias, desafios e oportunidades na Educação Especial, com foco na inclusão dos alunos com TEA, durante esse período.

CAPÍTULO 2- O ENSINO NO CONTEXTO PANDÊMICO

O cenário em decorrência da pandemia por Covid-19 gerou uma preocupação com as questões educacionais: o isolamento social das crianças e jovens, a continuidade por meio da educação remota, a condução de tal processo e os efeitos – positivos e negativos – que isso traria para os alunos de modo geral. Identificar as estratégias utilizadas, desafios e oportunidades que esse momento trouxe para a Educação Especial numa perspectiva que se pretende inclusiva.

Refletindo sobre a importância da acessibilidade e inclusão em todas as áreas, a situação de pandemia evidenciou grandes diferenças educacionais, em especial de estudantes com alguma deficiência, cuja realidade escolar foi muito modificada, por terem ficado em casa durante um longo período, e em muitos casos sem o acompanhamento presencial de um professor.

O intuito deste capítulo é identificar diferentes formas de atendimento aos estudantes com deficiência durante o período de pandemia, seja por meio de trabalho remoto ou outras iniciativas. Investigamos os principais desafios elencados e os caminhos apontados com vistas a lidar com essa realidade buscando um ensino de qualidade para todos esses estudantes.

Para tanto, nosso percurso metodológico envolveu uma pesquisa exploratória em materiais, relatos e pesquisas produzidos desde 2020 sobre o assunto. Diante dos inúmeros materiais novos disponibilizados optamos por realizar uma pesquisa integrativa visando elencar artigos científicos, teses e dissertações encontrados sobre ensino remoto e educação inclusiva. Com os resultados dos trabalhos, foi possível analisar que todos tem algo em comum: a dificuldade de ensinar de forma remota, pelos mais variados motivos, sendo um dos principais, a falta de afeto e rotina no dia a dia das crianças com deficiência, em específico, alunos com TEA.

Os professores enfrentam a falta de recursos e habilidades com a tecnologia, e com prazo curto fizeram as melhores adaptações possíveis, mediante ao cenário da época, onde muitas crianças não tinham internet ou algum meio para acessar, pois as ficaram desempregados, calamidades que fugiam do controle, mas que um trabalho feito em conjunto com os docentes e familiares, foi possível ensinar algo para os alunos não ficarem tão prejudicados, embora seja

inevitável as lacunas que ficaram em decorrência do atraso e impossibilidade de compreensão de determinados assuntos.

2.1 A PANDEMIA E O ENSINO REMOTO: CONFORMAÇÕES E LACUNAS

Em decorrência da pandemia de Covid-19, iniciada no final de 2019, a vida em sociedade sofreu grandes mudanças: pelas sucessivas quarentenas de longa duração, boa parte da população passou a trabalhar de casa, as escolas foram fechadas, e os alunos tiveram que estudar e assistir aulas de forma remota, acarretando retrocessos nos níveis de desenvolvimento e socialização alcançados até então no ambiente escolar.

A Portaria do MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, relatou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição dos componentes curriculares que serão substituídos, a disponibilização de recursos aos alunos que permitam o acompanhamento das atividades letivas ofertadas, bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput (BRASIL, 2020, p.62).

Em relação ao Ensino Remoto e suas variações terminológicas, no Brasil, o termo "ensino remoto" tornou-se comumente utilizado para descrever a resposta da educação à impossibilidade de realizar aulas presenciais. Embora "ensino remoto" tenha sido usado várias vezes, não era a única para descrever as atividades que ocorreram fora do ambiente escolar ou acadêmico durante o distanciamento social. Houve outras palavras que foram usadas nos veículos de imprensa, portais educacionais, documentos oficiais e na fala dos professores:

Além de “ensino remoto”, outras expressões concorrentes foram: “aulas remotas”, “ensino remoto emergencial”, “educação remota”, “atividades remotas”, “aprendizagem remota”, “aprendizado remoto”, “estratégias de aprendizagem remota” e “sala de aula remota”. Essas expressões, que em comum têm a noção de alguma atividade educacional no espaço da residência do aluno e do professor manifestada pelo qualificativo “remoto”, concorriam também com termos referentes aos recursos tecnológicos ou à dimensão síncrona presentes nas atividades fora do espaço escolar durante a pandemia, tais como: “ensino on-line”, “aprendizagem on-line”, “educação on-line”, “aulas on-line”, “sala de aula on-line”, “aulas em meios digitais” e “teleaulas” (Saldanha, 2020, p.127).

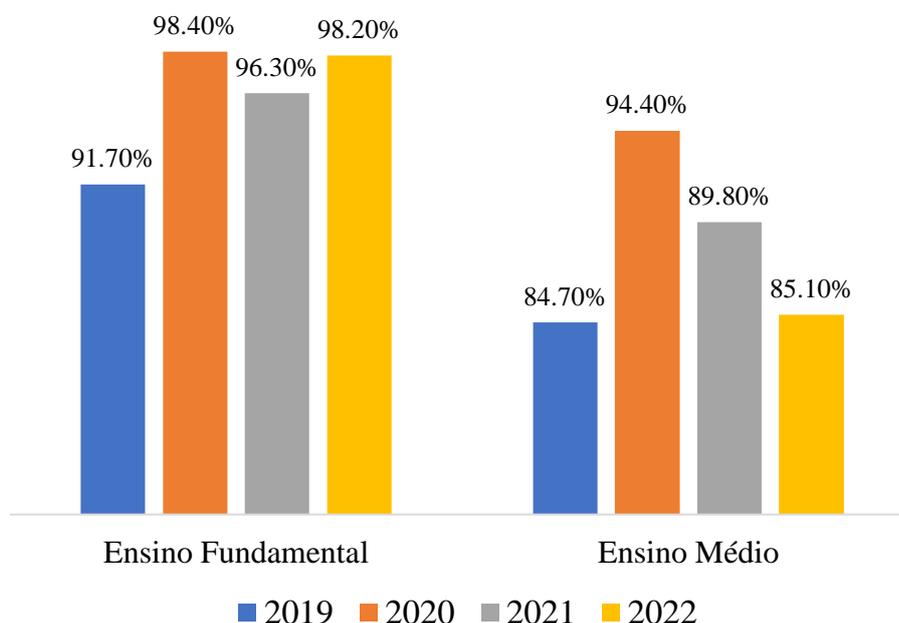
O termo "ensino remoto" foi quase sempre usado em oposição à educação a distância e como uma variação ou equivalente de outras palavras que se referiam à dimensão do espaço,

do tempo e da mediação tecnológica (online). O ensino remoto é uma solução rápida, viável e emergencial para lidar com a interrupção das atividades acadêmicas presenciais nas escolas. A diferença entre o ensino remoto e a distância seria justificada pela natureza provisória do ensino remoto. Isso se deve ao fato de que o ensino remoto não tem projeto e planejamento pedagógicos próprios destinados a embasar e orientar institucional, teórica e metodologicamente a prática das atividades pedagógicas em diferentes locais ou até mesmo em diferentes intervalos de tempo (Saldanha, 2020).

Como complementa Saldanha (2020), é possível argumentar que uma das inadequações da educação a distância que fortaleceria sua oposição à Educação a Distância (EaD) é seu caráter emergente, que obrigou a transição da duração e da metodologia do ensino presencial para o ensino online ou a distância, à semelhança do ensino presencial. O formato de teleconferências, videoconferências ou simples apresentação de conteúdo pelo professor diante da câmera de um computador ou celular.

O Brasil foi um dos países que passou um tempo maior tempo de escolas fechadas no mundo, foram quase dois anos letivos sem aulas presenciais. Em 2021, o Brasil continuou apresentando um período considerável de aulas remotas teve, em média, aproximadamente cem dias de aulas remotas, considerando escolas públicas e privadas das diferentes etapas de ensino (UNESCO, 2022).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), um dos dados importantes foi o crescimento abrupto das taxas de aprovação da rede pública entre 2020 e 2021, quando comparadas com o período pré-pandemia (2019), como podemos observar na figura a seguir:

Figura 2 - Percentual de aprovados no ensino público e regular no Brasil (2019-2022)

Fonte: Inep (2023)

Esse aumento na taxa de aprovação, conforme os dados acima, pode ser atribuído aos ajustes feitos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) nos critérios de aprovação da educação básica durante a pandemia, por um período de dois anos (2020-2021). No período, houve adoção do “continuum curricular”¹⁷, o que, na prática, resultou na não reprovação dos estudantes.

Conforme o Conselho Nacional de Educação (2022), a crise pandêmica teve um impacto direto no processo de ensino e aprendizagem, gerando uma disrupção que tornou o modelo presencial, tradicional na educação, excepcional. Isso levou os tomadores de decisão políticos e os diversos atores educacionais, incluindo as comunidades, a buscar respostas. Especificamente em relação à criação de oportunidades de aprendizagem, os principais desafios foram: 1) Garantir que todos os alunos permanecessem conectados à escola; e 2) Selecionar as estratégias pedagógicas mais adequadas para o ensino remoto de emergência, baseado nos princípios do ensino à distância, mas sem ter tempo ou habilidades suficientes para implementá-lo de forma eficaz.

¹⁷ Art. 5º Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica, e observando-se que a legislação educacional (LDB, art. 23) e a BNCC, admitem diferentes critérios e formas de organização da trajetória escolar, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pela pandemia pode ser efetivada no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um continuum curricular de 2 (dois) anos/séries escolares, consideradas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2021, p.3).

Visando a continuidade do acesso à educação pré-escolar e aos ensinos básico e secundário; a configuração das situações de aprendizagem (métodos pedagógicos, recursos, avaliação); e a especificidade da oferta - ensino profissional e ensino artístico especializado (CNE, 2022).

O *continuum curricular* também sugere abordagens para garantir que as escolas possam atender aos estudantes que não alcançaram o que as diretrizes curriculares definem como os "direitos mínimos de aprendizagem" durante o período de ensino remoto. Em outras palavras, são aquelas habilidades que os alunos deveriam ter adquirido durante o período em que estavam estudando. Entre essas abordagens, não está a retenção dos alunos, mas sim a realização de avaliações diagnósticas e intervenções de recuperação contínuas e paralelas. Logo, essa taxa de aprovação não corresponde necessariamente a validação ou melhoria da aprendizagem dentro desse tipo de ensino (Vieira; Sousa; Correa, 2022).

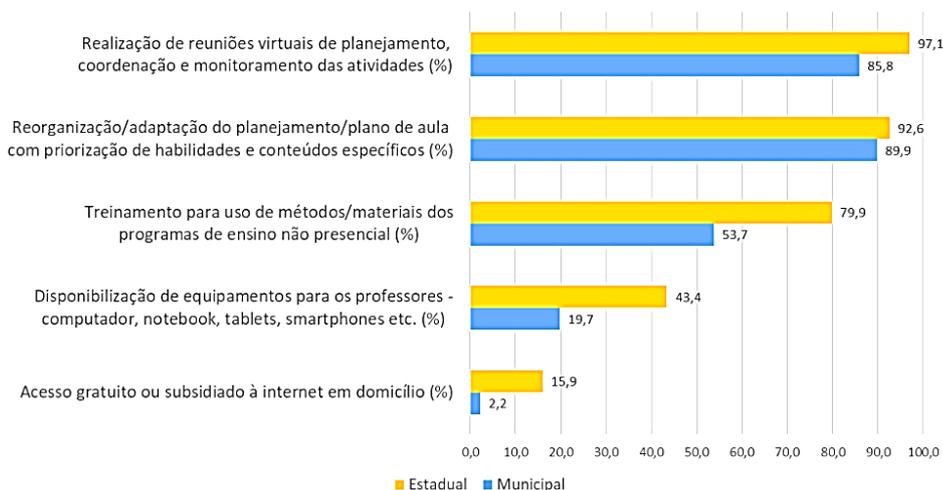
E pode ser feito também uma segunda leitura, que o *continuum curricular* não apenas visa superar os padrões rígidos estabelecidos pela cultura da reprovação, que é historicamente arraigada e faz parte de um projeto de sociedade permeado pela produção de desigualdades em várias esferas da vida humana, silenciando saberes, conhecimentos e culturas diferentes dos valorizados pelo pensamento dominante (Vieira; Sousa; Correa, 2022).

Os resultados dessas mudanças, embora não sejam sistemáticas nem persistentes, aumentaram ou exacerbaram as desigualdades no acesso às oportunidades de aprendizagem para crianças e jovens (CNE, 2022).

Conforme o Censo Escolar da Educação Básica, que consiste em uma pesquisa estatística realizada anualmente pelo Inep em duas etapas e em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008.

Ao demonstrar a Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil, percebemos como o ensino remoto se configurou no país e suas particularidades para cada região, bem como apresenta estatísticas das metodológicas e dos recursos usados. Como por exemplo o percentual de escolas por estratégia adotada pela escola/secretaria de educação junto aos professores para realização das atividades escolares durante o ano letivo de 2021 em comparação com o de 2021:

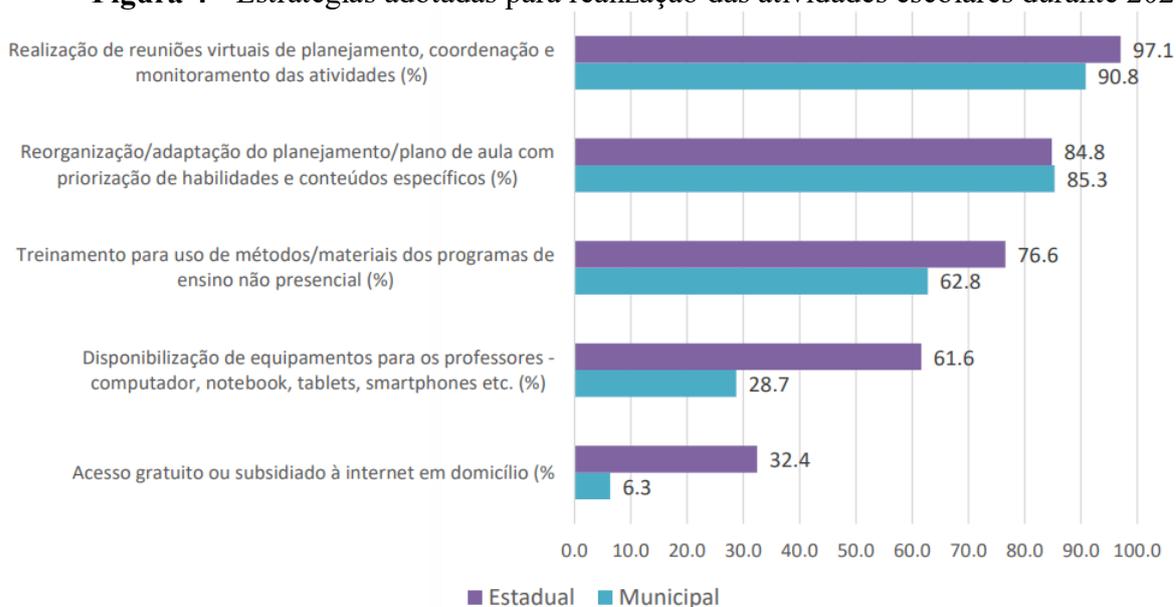
Figura 3 - Estratégias adotadas para realização das atividades escolares durante 2020



Fonte: Inep (2022, p.13)

As estratégias adotadas para a realização das atividades escolares durante a pandemia evidenciam desafios significativos, como a adaptação ao ensino remoto, a falta de acesso igualitário à tecnologia (e de disponibilização pelo Estado de equipamentos para alunos e professores, conforme dados da figura 3) e a dificuldade de engajamento dos alunos. Além disso, a ausência do ambiente escolar físico pode comprometer a interação social e emocional dos estudantes, bem como a eficácia do processo de aprendizagem. Essas questões levantam preocupações sobre a equidade educacional e a qualidade da educação oferecida durante esse período excepcional.

Figura 4 - Estratégias adotadas para realização das atividades escolares durante 2021



Fonte: Inep (2022, p.13)

Como pode ser observado, durante a pandemia, a rede pública de ensino adotaram estratégias diversas para a realização das atividades escolares, buscando manter a continuidade do ensino de forma remota. Algumas das estratégias comuns incluem: a Utilização de plataformas online, videoaulas, e materiais digitais para fornecer conteúdo educacional aos alunos; Uso de aplicativos de mensagens, videoconferências e e-mails para manter a comunicação entre professores, alunos e responsáveis;

E algumas escolas distribuíram materiais impressos, como apostilas e atividades, para garantir o acesso a recursos educacionais; Aulas Síncronas e Assíncronas: Combinação de aulas ao vivo (síncronas) e atividades que os alunos podem realizar em seu próprio ritmo (assíncronas), proporcionando flexibilidade; Oferecimento de treinamento e suporte aos professores para adaptar suas práticas ao ambiente virtual, incluindo o uso efetivo de ferramentas online; Desenvolvimento de estratégias para avaliar o progresso dos alunos de maneira remota, como testes online, projetos e participação em aulas virtuais; Oferta de suporte psicopedagógico para alunos, professores e famílias, considerando os desafios emocionais e sociais que a pandemia pode trazer.

Assim, cada escola pode ter adotado uma combinação específica dessas estratégias, adaptando-se às suas necessidades e recursos disponíveis. O objetivo era garantir a continuidade do aprendizado, mesmo diante dos desafios impostos pelo cenário da pandemia.

2.1.1 As Lacunas do Ensino Remoto

Os problemas enfrentados pela educação brasileira durante a pandemia incluem questões sociais, familiares e financeiras dos alunos e de seus pais. Esses problemas não se limitam aos conteúdos programáticos ou aos padrões e métodos de avaliação:

Ao evidenciar as desigualdades, os problemas e os desafios, a pandemia evidenciou um país permeado de fragilidades, contradições e emergências, sobretudo no âmbito educacional quando são expostas questões ligadas à realidade da escola pública, dentre elas os perfis dos estudantes, a formação docente e a natureza das políticas/dos projetos educacionais. Em síntese, a pandemia visibilizou a realidade brasileira como ainda não ocorrera no pós-Segunda Guerra Mundial: um país altamente desigual, com graves problemas a serem equacionados, como a erradicação do analfabetismo e/ ou a elevação do nível de escolaridade da população brasileira, a melhoria no processo formativo do professor da Educação Básica, a diminuição da pobreza, dentre outros em diferentes aspectos e contextos (Cunha; Silva; Silva, 2020, p.36).

A tecnologia desempenhou um papel crucial na continuidade do ensino à distância. No entanto, ainda existe uma falta de incentivo por parte das instituições de ensino para garantir e proporcionar aos professores meios de lidar com as Tecnologias Assistivas (TA). Com isso,

ficou evidente que o caminho para a inclusão e a democratização do acesso à educação passa pelos meios digitais e tecnológicos.

Segundo o IBGE (2021), ao fim de 2019, 4,3 milhões de estudantes brasileiros não tinham acesso à internet, seja por falta de dinheiro para contratar o serviço ou comprar um aparelho seja por indisponibilidade do serviço nas regiões onde viviam.

Considerando apenas municípios da zona rural, por exemplo, a taxa de cobertura de internet é de 55,6% dos domicílios. No Norte do país, apenas 38,4% das residências da área rural tinham acesso à internet. No Nordeste, a taxa é de 51,9%. E as principais razões para a falta de internet são o preço do serviço (21,4% dos domicílios da zona rural), a falta de conhecimento sobre como usar o serviço (21,4%) e a indisponibilidade do serviço (19,2%). O custo para ter internet também é o problema principal para estudantes, seguido pelo custo para adquirir um equipamento eletrônico para utilizar o serviço (IBGE, 2021).

A velocidade do serviço foi relatada como um dos problemas também cerca de 22,1% dos domicílios brasileiros não tinham acesso à banda larga fixa no fim de 2019, ficando dependentes dos serviços de banda larga móvel. E mesmo desse modo 18,8% não conseguiam acessar essa modalidade. Em comparação, apenas 64,8% tinham celular, enquanto a taxa de cobertura entre os estudantes da rede privada era de 92,6%. Na região Norte, a diferença é muito maior: a taxa de cobertura na rede pública (47,5%) equivale quase à metade da verificada na rede privada (89,3%). A disparidade no acesso a microcomputadores entre estudantes é ainda mais elevada, pois enquanto na rede privada 81,8% dos estudantes acessavam a internet usando esse tipo de aparelho, na rede pública a taxa era de apenas 43% (IBGE, 2021).

Assim, levar em conta as peculiaridades de cada aluno, decorrentes da forma de aprendizado ou da bagagem cultural com que chegam à sala de aula, é fundamental para um planejamento curricular inclusivo, cujos efeitos transbordam as paredes das escolas, permeando o tecido social. A pandemia, por sua vez, intensificou a mercantilização do ensino, com o advento das organizações educacionais e a subsequente privatização de etapas do ensino, movimento este que transfere a grandes empresas uma responsabilidade inerente ao Estado. Estas empresas, motivadas pela oportunidade de ganhos financeiros, mascaram a expansão desenfreada da oferta de materiais e conteúdo como inclusão e democratização do ensino, propagando sua mentalidade capitalista, muitas vezes em detrimento dos objetivos atribuídos pela sociedade à educação.

Conforme a pesquisa realizada por Rondini *et al.* (2020) que examinou as percepções de 170 professores da educação básica sobre o período difícil em que a educação se encontrava e os desafios que a pandemia da Covid-19 impôs à sua prática pedagógica. Descobriu-se que,

embora a transição do ensino presencial para o ensino remoto e a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) tenha sido um desafio, os professores destacaram o quão desafiador e benéfico o período. As relações interpessoais criadas pelo ensino presencial são um componente essencial que facilita e enriquece o processo de aprendizagem. E apesar do fato de que as ferramentas e recursos tecnológicos ajudam e se tornam mediadores da aprendizagem essas não substituem segundo os docentes as relações.

A situação emergencial, as limitações da infraestrutura de comunicação, a falta de acesso à Internet por milhares de alunos e várias questões socioeconômicas contribuíram para uma educação remota que reunia soluções baseadas em mídias analíticas e digitais. Quando alunos de escolas públicas utilizam tecnologias analíticas para superar limitações de infraestrutura de comunicação e acesso à Internet, por exemplo, as disparidades entre escolas públicas e privadas tornam-se mais claras e acentuadas. Os efeitos da pandemia agravaram a exclusão histórica e estrutural de milhões de estudantes das redes sociais e digitais (Saldanha, 2020).

No pós-pandemia, um grande desafio para os sistemas educacionais é reparar as perdas causadas pelo ensino remoto. O trabalho desenvolvido deve se concentrar na eliminação das desigualdades. Isso significa que os alunos, especialmente aqueles que foram excluídos durante a pandemia, devem receber oportunidades de aprender sobre o desenvolvimento intelectual, humano e do pensamento crítico, bem como sobre como se tornar cidadãos. Além disso, os sistemas de ensino devem considerar e estudar novas maneiras de conduzir o ensino usando as Tecnologias da Informação e Comunicações (TIC). Além disso, é necessário aumentar a formação docente em relação a essas inovações, que ocorrem a uma velocidade maior do que as inovações educacionais. Também é necessário investir em infraestrutura para preparar as escolas para lidar com essas tecnologias e uma variedade de recursos (Cunha; Silva; Silva, 2020).

O ensino remoto abriu caminho para novas formas de aprendizado e para a descoberta de um vasto mundo de oportunidades e amplitude na educação, apesar das grandes desigualdades existentes em nossa sociedade. Os educadores foram desafiados a experimentar novos métodos de ensino, utilizar ferramentas de avaliação inovadoras e os alunos a absorver novas maneiras de aprender. Muitas vezes enfrentando desafios sem apoio adequado, com alta carga de trabalho e grandes responsabilidades, os professores precisaram lidar com as essas circunstâncias.

2.2 O ENSINO REMOTO E OS ALUNOS COM TEA

Durante a pandemia, a interrupção das rotinas teve impactos significativos para alunos com TEA, principalmente no que concerne ao desenvolvimento educacional e social. A falta de interação com colegas e professores, limitando-se ao convívio familiar, habitual para eles, tornou desafiador distinguir entre momentos de estudo e lazer no mesmo ambiente, gerando um período conturbado para todos.

Uma das lacunas que a pandemia e o ensino remoto deixaram nos alunos com TEA foi a respeito da socialização, que por quase dois anos estiveram isolados e agora novamente inseridos em uma sala de aula com vários colegas e muitas vezes sem conhecê-los, o mesmo para os professores que mudam a cada ano:

[...] estudar, planejar e adaptar a sua didática quando se deparam com alunos com deficiências é sempre um novo desafio e um processo que exige muita sensibilidade, pois é necessário que o educador flexibilize sua maneira de dar aula e esteja disposto a buscar as adaptações apropriadas para cada sujeito, afinal, cada aluno, mesmo que com deficiência, possui as suas singularidades e particularidades, assim como também possui suas preferências e habilidades. É focando em seus interesses e nas atividades que o aluno já tem domínio que os professores irão se deter para que consigam oportunizar novas aprendizagens e o desenvolvimento dos sujeitos (Schneider; Marin, 2020, p. 3).

A alfabetização transcende a mera execução de tarefas mecânicas, sendo, em vez disso, uma competência que demanda a participação em práticas sociais para que o indivíduo a internalize de forma efetiva. Portanto, conforme Mascaro e Estef (2023), reconhece-se a necessidade de reformular as abordagens educacionais para alunos com TEA, com o propósito de oferecer a eles a perspectiva de uma vida autônoma, ao adquirirem habilidades fundamentais de leitura, escrita e sua aplicação em contextos sociais em uma sociedade letrada. Além disso, é vital incentivar o uso das tecnologias, que os estudantes podem utilizar durante a fase prática, a fim de expandir suas oportunidades no mundo digital.

Os alunos com TEA, têm o direito aos recursos necessários para que haja um ensino de qualidade e apesar das dificuldades e das adaptações decorrentes da pandemia, o trabalho do professor regente e do profissional do AEE precisa levar em consideração os conhecimentos já adquiridos pelo aluno e suas dificuldades, propondo por meio da recomposição, restaurar os ensinamentos e aprendizagens que não foram assimilados e compreendidos no período de ensino a distância, tendo em vista o que o aluno está aprendendo agora e como ajuda-lo nesse momento de retorno ao presencial e a socialização com a turma e os professores.

O uso de dispositivos móveis, como celulares e computadores, adquiriu uma importância considerável e ganhou destaque nos âmbitos educacionais, familiares, sociais e políticos dos alunos em foco. Com a utilização de aplicativos e plataformas digitais, os indivíduos e suas famílias tiveram a oportunidade de reduzir distâncias, fortalecer laços entre

pessoas que estão geograficamente distantes, participar em atividades culturais e acadêmicas de maneira virtual, entre outras ações (Mascaro; Estef, 2023).

E essa sistematização do Atendimento Educacional Especializado mediado por tecnologias tem beneficiado os alunos que frequentam escolas de ensino regular que não oferecem atendimento especializado no contraturno ou que não têm condições de estar presente durante todo o dia no ambiente escolar. Além disso, destacamos que as tecnologias digitais às quais os professores em formação e os estudantes com deficiência tiveram acesso ao longo de seu processo formativo desempenharam um papel de grande relevância para o acompanhamento e as interações na era contemporânea.

Visando auxiliar nesse processo, de acordo com Ribeiro e Lustosa (2022), a Tecnologia Assistiva (TA) abarca um âmbito de compreensão tanto teórico quanto prático, focalizando de modo específico a provisão de suporte especializado para pessoas que enfrentam deficiências e outras limitações funcionais, como, por exemplo, idosos. Uma das questões desafiadoras na definição é a maneira singular com a qual o termo é adotado, como é o caso no Brasil. Essa discrepância se torna evidente ao compararmos com nações como os Estados Unidos, onde a terminologia é empregada no plural, notadamente como "Tecnologias Assistivas", acentuando a conotação comercial voltada para a venda de produtos, recursos e equipamentos.

E “na área da Educação Especial, a definição de TA apresenta-se como um campo de enfrentamentos e de reafirmação nos dispositivos legais e na garantia de previsão de repasses orçamentários, a fim de que se possa alcançar de fato as pessoas com deficiência” (Ribeiro; Lustosa, 2022, p.674). Assim, as inúmeras lacunas surgidas devido ao contexto pandêmico principalmente para os alunos com necessidades especiais, que em sintonia com a realidade educativa do Brasil, manifestam-se como um terreno de interações entre teoria e prática à medida que a investigação é aprofundada. A TA, por exemplo, mesmo tendo sido implementada no país por mais de duas décadas, atualmente apresenta lacunas em termos de questões e definições terminológicas, conceituais, práticas e orçamentárias, demandando que as autoridades competentes estabeleçam de maneira sistemática suas orientações.

Nesse aspecto, as autoras problematizam, o AEE, pois embora seja impulsionado pelas políticas públicas voltadas para essa abordagem multidisciplinar, apresenta um esvaziamento e uma concretização de seus princípios, especialmente quando consideramos o cenário da educação pública no Brasil. A adoção do ensino remoto como alternativa viável diante dos desafios impostos pela pandemia acentuou consideravelmente essas disparidades socioeconômicas, resultando em lacunas nos processos de ensino e aprendizagem de todos os estudantes, incluindo aqueles com TEA (Ribeiro; Lustosa, 2022).

O livro denominado *Autismo: Tecnologias para a Inclusão*, apresenta uma compilação de análises e pesquisas que abordam a viabilidade da utilização da tecnologia como meio para efetivar a inclusão e proporcionar acessibilidade nos procedimentos educacionais e de aprendizagem na escola. Os ensaios expõem diversos estudos nos quais as tecnologias assumem a função de ferramentas que aprimoram e elevam a qualidade de vida das pessoas. O livro fruto do Projeto de Pesquisa e Extensão: Transtorno de Espectro Autista (TEA) no Âmbito das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e Formação Docente da Educação Básica do Tocantins. Foi desenvolvido pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) em parceria com o Instituto de Desenvolvimento Regional (IPEX) e o Programa de Pós-Graduação em Modelagem Computacional de Sistemas (PPGMCS).

Em um dos textos, Silva e Torres (2022), explanam que o principal desafio reside na circunstância em que muitos estudantes não conseguem reconhecer seus pais como professores. Esse fenômeno é parcialmente atribuído ao fato de que os pais de crianças com TEA frequentemente carecem da capacitação necessária para assumir um papel ativo no processo educacional. Muitos deles estão sobrecarregados com preocupações cotidianas, como saúde, emprego, finanças e outros, o que leva a uma negligência na participação e envolvimento nas atividades escolares dos filhos. Essa situação, evidentemente, adiciona uma camada adicional de dificuldade ao processo de aprendizagem desses alunos.

Barros e Uhmman (2022), ao entrevistar mães de alunos com TEA matriculados no Ensino fundamental, reconhecem que o ensino remoto traz consigo uma série de oportunidades e limitações. Por um lado, quando há adaptações curriculares, é viável, mas, por outro lado, as atividades realizadas de maneira desorganizada podem resultar em maiores dificuldades. Evidentemente, a modalidade de ensino remoto representa um desafio tanto para os estudantes com adaptações quanto para aqueles que enfrentam obstáculos. Isso requer um novo formato de aprendizado e a participação integral dos pais, entre outros fatores. No entanto, no contexto da escola pública, a situação se agrava ainda mais devido à insuficiência de recursos e ao acompanhamento inadequado.

As autoras destacam a sobrecarga que as mães desses alunos enfrentaram durante a pandemia, principalmente devido à falta de preparo, atuação da escola em modular seu papel visando atender esse alunos, acarretando na imposição de mais um papel a mulher o de responsável por garantir a educação escolar dos seus filhos, “a mãe se diz extremamente cansada, pois tem total consciência de que não é preparada para pedagogicamente desenvolver as atividades propostas pela escola, sem direcionamento de rotinas, planejamentos e sempre dentro do mesmo ambiente familiar” (Barros; Uhmman, 2022, p.57). E obviamente essas mães

não acreditam na possibilidade do ensino remoto ou a distância para os alunos com necessidades especiais, principalmente no que tange a importância do convívio social, muitas mães indicaram regressão comportamental em relação ao relacionamento interpessoal de seus filhos.

E a respeito das atividades que podem ser feitas nas aulas, citou-se: redobrar a atenção total para o aluno com TEA; manter a rotina de forma igual, apenas com pequenas alterações; respeitar o tempo necessário de cada aluno conforme o seu desenvolvimento; manter o vínculo social com os colegas de sala; utilizar instrumentos musicais como forma de melhorar a atenção e percepção; dentre outras. Assim, em atividades remotas, o papel dos pais se torna essencial, uma vez que são eles que lidam diretamente com a relação entre os afazeres escolares. Nesse sentido, os pais devem, sobretudo, estar disponíveis para poder conhecer o processo do seu filho na aprendizagem, ao mesmo tempo em que devam impor a disciplina e o zelo em realizar as atividades remotas, de acordo com o tempo de cada um (Silva; Torres, 2022).

Analisando a relevância do uso de computadores por parte dos estudantes com TEA, nota-se que nas aulas remotas, a utilização desses dispositivos é uma prática regular e cotidiana. Apesar de reconhecermos a sua pertinência nesse cenário, é necessário destacar que o uso contínuo do computador por esses alunos também pode acarretar desafios. Vale ressaltar que o computador para o indivíduo com TEA não se restringe somente ao seu uso educacional, mas também como um meio em conhecer habilidades específicas e de proteção ao convívio social (Silva; Santos; Rodrigues, 2022).

Assim, instruir e promover a interação social através do computador. Com orientações adequadas, eles podem aprender a utilizar essas ferramentas de forma a otimizar seu desenvolvimento. Tendo em mente o papel dos equipamentos físicos e programas no contexto educacional, é de extrema importância que o professor e a comunidade escolar observem atentamente e reflita sobre sua aplicação, garantindo uma abordagem educacional significativa. Isso permitirá que o indivíduo seja capaz de criar e executar tarefas de maneira que a construção do conhecimento ocorra por meio da resolução de problemas e da comunicação (Silva; Santos; Rodrigues, 2022).

E, conseqüentemente, todos os indivíduos envolvidos no processo educativo do aluno devem colaborar. Pais, educadores, a instituição escolar e até mesmo a sociedade como um todo devem estar constantemente presentes para o auxiliar em sua jornada de aprendizado. A utilização de computadores pode ser uma ferramenta eficaz para ajudar o aluno com TEA a compreender o conteúdo abordado durante as aulas, especialmente quando estas ocorrem de forma remota. Esses dispositivos são amplamente acessíveis, e muitos deles são desenvolvidos especialmente para atender às necessidades desses alunos (Silva; Santos; Rodrigues, 2022).

Um outro recurso que pode ser utilizado é o do laboratório remoto, termo que se refere a experimentos laboratoriais que podem ser controlados e supervisionados de forma remota a partir de uma localização distante. Isso oferece diversas vantagens quando comparado aos laboratórios físicos. Esses laboratórios proporcionam maior acessibilidade e, ao mesmo tempo, preenchem lacunas no desenvolvimento das habilidades laboratoriais. Isso permite que os alunos trabalhem individualmente e de maneira remota com o equipamento do laboratório físico. Portanto, os laboratórios remotos também podem ser vistos como uma forma de TA para estudantes com TEA. A ampliação da adoção dessa abordagem em ambientes educacionais também pode representar uma oportunidade para promover a alfabetização digital entre esse grupo de alunos (Souza *et al.*, 2023).

Como explica Souza *et al.* (2023) que dentro de um ambiente de laboratório convencional, a aprendizagem se dá por meio da interação dos alunos com o experimento em si, assim como com seus colegas e/ou o instrutor. No contexto dos laboratórios remotos, a interação e a interatividade convergem com a autonomia: os alunos possuem a capacidade de controlar o experimento em tempo real e de acompanhar ao vivo a execução do experimento. Adicionalmente, eles dispõem da comodidade de baixar e analisar os dados, repetir os experimentos conforme a necessidade e assimilar o conteúdo educacional de uma maneira mais adequada. Há também a possibilidade de contar com a presença física ou virtual do professor ou até mesmo dos pais.

Portanto, para além da aprendizagem facilitada por meio da alta acessibilidade e da flexibilidade para realizar e repetir experimentos remotos, em conjunto com sessões interativas envolvendo colegas e instrutores, essa configuração de laboratório tem o potencial de aprimorar a educação de alunos com TEA. Isso se deve ao fato de que as interações inerentes ao processo de aprendizagem podem contribuir significativamente para o aprofundamento da compreensão conceitual desses estudantes. Além disso, no contexto da teoria da distância transacional¹⁸, a análise dos laboratórios remotos realizada demonstrou que essa ferramenta tecnológica, devido às suas características singulares, pode mitigar os efeitos dessa distância. Isso ocorre pelo fato de que ela é um recurso que facilita a interação e a interatividade (Souza *et al.*, 2023).

E conforme explica Moore (2002), a teoria da distância transacional transcende a mera ideia de uma separação geográfica entre alunos e professores, concentrando-se, sobretudo, em

¹⁸ A teoria da distância transacional foi formulada por Michael Grahame Moore em 1993, entretanto, o termo distância transacional foi usado pela primeira vez no Manual de Educação de Adultos, editado por Boyd e Apps, em 1980, com base no conceito de transação, elaborado por Dewey e Bentley em 1949.

um conceito de natureza pedagógica. Este conceito abrange o amplo espectro de interações entre professores e alunos que ocorrem quando há uma distância espacial e/ou temporal entre eles. Essa variedade de interações pode ser categorizada com base em uma tipologia construída em torno dos componentes fundamentais deste contexto - especificamente, a estrutura dos programas educacionais, a dinâmica da interação entre alunos e professores, e a extensão e natureza da autonomia do aluno.

Nesse sentido, os espaços psicológicos e comunicacionais que se estabelecem entre um aluno específico e seu instrutor nunca apresentam uma uniformidade completa. Em outras palavras, a distância transacional não é uma medida discreta, mas sim uma dimensão contínua, um conceito relativo em vez de absoluto. Encarada dessa perspectiva, a EaD se enquadra como uma parte do campo educacional mais amplo, e os educadores que trabalham nesse contexto têm a capacidade de aplicar e enriquecer tanto a teoria quanto a prática da educação tradicional. No entanto, na típica situação que designamos como educação a distância, ou na educação remoto, contextualizando um dos objetos de análise que aqui nos debruçamos, a separação substancial entre professor e aluno é suficiente para que as estratégias e técnicas específicas de ensino-aprendizagem que eles empregam possam ser identificadas como atributos distintos desta abordagem educativa específica (Moore, 2002).

2.3 CONTEXTOS E ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NA PANDEMIA

A pandemia de Covid-19, como esclarecido nos tópicos anteriores, teve um impacto significativo na área da Educação Especial. E os estudos científicos são cruciais para compreender esses impactos específicos. Isso inclui avaliar o desempenho, aplicações do ensino remoto, o bem-estar emocional dos profissionais e dos alunos e as habilidades sociais dos alunos com necessidades especiais.

Nesse sentido, a pesquisa produzida visando esse período pode identificar as melhores práticas para atender às necessidades educacionais durante situações de crise, como a pandemia. Além de fornecer insights valiosos para aprimorar políticas públicas relacionadas à Educação Especial/inclusiva, garantindo recursos adequados, treinamento para professores e suporte eficaz para os alunos.

As Revisões Integrativas têm a função de sintetizar as evidências disponíveis, no âmbito da educação essas podem integrar estratégias de ensino, intervenções e abordagens que foram ou não eficazes na Educação Especial durante a pandemia. Essas revisões oferecem orientações práticas para profissionais da Educação Especial, ajudando-os a tomar decisões informadas com

base em evidências sólidas. Por fim, com as revisões integrativas, é possível identificar lacunas no conhecimento, incentivando pesquisas futuras para abordar assuntos ainda não exploradas ou compreendidas.

2.3.1 Revisão Integrativa: a Educação Especial/Inclusiva na Pandemia

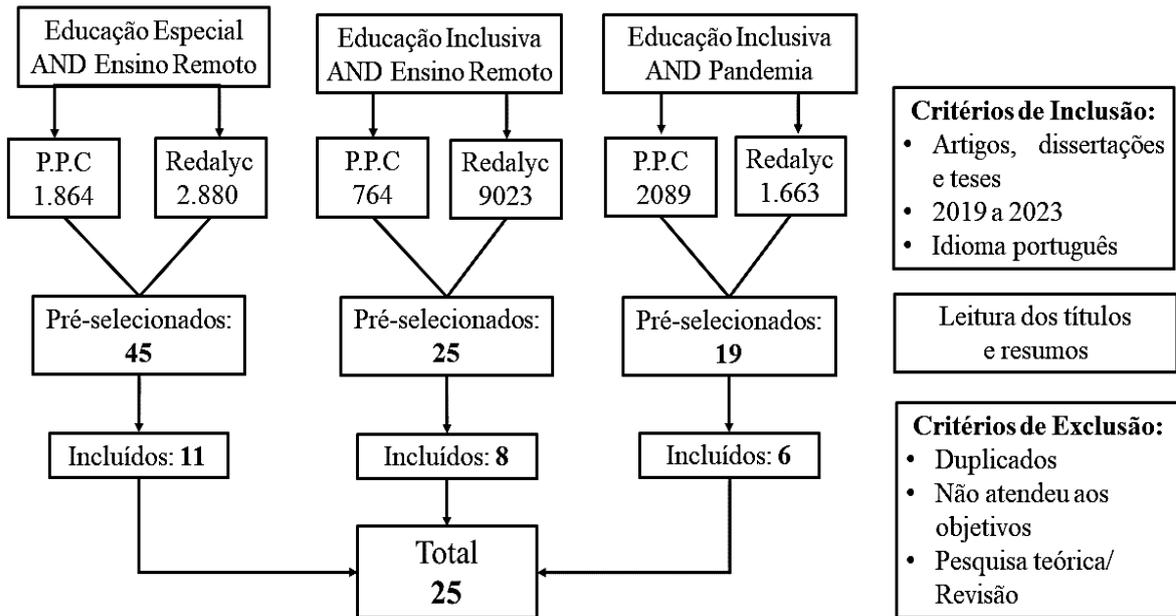
Compreendendo os aspectos anteriormente citados, a metodologia escolhida foi a Revisão Integrativa de Literatura que consiste, em sintetizar os resultados de um levantamento bibliográfico sobre um tópico, tema ou questão de forma integrada, organizada e abrangente. Conforme Rodrigues, Sachinski e Martins (2022), por apresentar novas rotas, estruturas e caminhos, a análise de publicações pode ajudar na reformulação histórica do discurso acadêmico. E dando a oportunidade de fornecer uma compreensão mais abrangente de um fenômeno específico, a Revisão Integrativa também ajuda o pesquisador a se atualizar na área pesquisada, em especial para o pesquisador em educação, retomando aqueles que para ele são referências, para futuros interessados, base para o desenvolvimento de novas perspectivas.

Seis etapas distintas devem ser realizadas para a construção de uma Revisão Integrativa, incluindo identificação do tema e seleção da hipótese ou questão de pesquisa, estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos, levantamentos de evidências ou busca na literatura, definição das informações para ser extraídos dos estudos selecionados, categorização dos estudos, avaliação dos estudos incluídos, interpretação dos resultados e apresentação da revisão e sinopse do conhecimento analisado (Ercole; Melo; Alcoforado, 2014).

O levantamento dos estudos foi realizado nas seguintes plataformas de pesquisa: Portal de Periódicos da Capes (PPC) e na Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc). E para obtenção dos estudos aplicou-se as seguintes palavras-chave: Educação Especial; Ensino Remoto; Educação Inclusiva e Pandemia, em busca avançada através da combinação das palavras-chaves pelo operador booleano AND.

Foram incluídos estudos no formato de artigos científicos, dissertações e teses disponíveis e completos, em língua portuguesa dos últimos 4 anos (2019-2023). E excluídos artigos duplicados, que não se encaixem nos objetivos propostos e que fossem estudos bibliográficos/teóricos e de revisão. A seguir na figura 5, demonstra-se todas as partes do processo de aplicação metodológica.

Figura 5 – Fluxograma demonstrativo do processo de levantamento dos estudos



Fonte: Elaboração própria (2023)

Legenda: P.P.C: Portal de Periódicos da Capes; Redalyc: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.

Com o intuito de aprimorar a apresentação, os estudos foram organizados em ordem crescente, ou seja, do mais antigo para o mais recente. E a categorizados com base em 2 categorias de identificação (autores e título), 1 categoria de formato, 1 categoria de análise do estudo (objetivo) e 1 categoria de região/localização.

Quadro 4 – Estudos levantados mediante a Revisão Integrativa

Autores e ano	Título	F	Objetivo	Região
Souza; Dainez (2020)	Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial	A	Problematizar os efeitos da pandemia da Covid-19 nos processos educacionais no campo da Educação Especial.	Rio de Janeiro - RJ
Shimazaki; Menegassi; Fellini (2020)	Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia	A	Analisar o processo de ensino e aprendizagem, a participação da família e os resultados observados nesse momento inusitado de ensino.	Curitiba - PA
Neta; Nascimento; Falcão (2020)	A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de Covid-19: a invisibilidade dos invisíveis.	A	Compreender como tem acontecido o ensino remoto para os alunos com deficiência em escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza.	Fortaleza - CE

Camizão; Conde; Victor (2021)	A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da Educação Especial?	A	Analisar o processo de implementação do ensino remoto com vistas à garantia do atendimento educacional especializado aos estudantes público-alvo da Educação Especial em tempo de pandemia da Covid-19.	Espírito Santo - ES
Queiroz; Melo (2021)	Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19	A	Analisar a atuação dos professores do AEE junto aos estudantes com deficiência da Educação Básica durante o período de isolamento social imposto pela pandemia do Covid-19.	Salvador - BA
Sá; Carvalho; Colacique (2021)	Relatos docentes de práticas educativas para inclusão na pandemia: experiências na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro	A	Compreender as práticas educativas das/os docentes para a inclusão de estudante com deficiência(s) na pandemia da Covid-19	Rio de Janeiro - RJ
Givigi <i>et al.</i> (2021)	Impactos do distanciamento social por Covid-19 na comunicação de crianças e adolescentes com autismo	A	Analisar os efeitos do distanciamento social na comunicação de crianças e adolescentes com autismo.	Aracaju - SE
Ferreira; Cruz (2021)	A importância da Educação Especial e Inclusiva na formação de docentes: uma experiência de Estágio Supervisionado no Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia	A	Oportunizar vivências de estágio supervisionado no Atendimento Educacional Especializado na rede municipal.	Campina Grande do Sul - PR
Zuin; Costa (2021)	Educação Especial em tempos de pandemia: ensino remoto e percepções de familiares, um estudo de caso	A	Apresentar as percepções dos familiares de uma escola de educação especial, localizada no interior de São Paulo, em que são destacadas as facilidades, desafios e possibilidades na realização das atividades escolares não presenciais com o aluno.	São Carlos - SP
Cunha (2021)	Processos avaliativos em uma classe do ensino fundamental e no atendimento educacional	D	Analisar as concepções e a atuação dos professores do Atendimento Educacional Especializado e do ensino comum quanto ao processo	Paraíba

	especializado durante a pandemia		avaliativo do aluno público-alvo da Educação Especial no modelo de ensino remoto.	
Bueno <i>et al.</i> (2022)	Ensino remoto para estudantes do público-alvo da Educação Especial nos institutos federais	A	Analisar como ficou o ensino para os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).	São Carlos - SP
Pinheiro; Sena; Serra (2022)	Ensino híbrido na educação de surdos durante a pandemia: desafios da formação	A	Investigar as dificuldades encontradas pelos docentes de salas inclusivas do ensino médio e profissionais de salas de recursos multifuncionais, no processo da aprendizagem de estudantes surdos.	São Luís - MA
Pestana (2022)	Educação Especial em contexto de pandemia: análise do atendimento educacional especializado	D	Conhecer como tem ocorrido o Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante a pandemia, buscando analisar como o isolamento social pode ter influenciado esses atendimentos.	Corumbá - MS e Mesquita - RJ
Esper <i>et al.</i> (2022)	Atuação do professor de Educação Especial no cenário da pandemia de Covid-19	A	Analisar a atuação do professor de Educação Especial no cenário da pandemia da Covid-19.	Ribeirão Preto - SP
Caldeira; Ribeiro; Pereira (2022)	A educação inclusiva em tempos de pandemia: estudo de caso comparativo	A	Comparar turmas da educação básica de um município baiano e outro mineiro em relação as atividades remotas durante a pandemia de COVID-19.	Arcos - MG
Costa; Nascimento (2022)	Atendimento Educacional Especializado com estudantes público-alvo da Educação Especial na pandemia da COVID-19	A	Relatar a experiência da oferta do AEE não presencial de duas professoras de Educação Especial, uma do estado do Pará e outra do estado do Piauí que atuaram, respectivamente, com um estudante com Deficiência Visual (DV) e um com Transtorno do Espectro	Pará e Piauí

			Autista (TEA) no âmbito de escolas regulares de ensino.	
Oliveira (2022)	A comunicação alternativa e ampliada no processo de inclusão de um aluno com paralisia cerebral durante a pandemia do COVID-19	D	Acompanhar o processo de aprendizagem de um aluno com necessidades complexas de comunicação durante o fechamento das escolas na pandemia pelo Covid-19.	Aracaju-SE
Barreto (2022)	Formação em tecnologia digital e assistiva para professores de Educação Especial durante a pandemia	D	Analisar uma experiência de formação de professores das salas de Atendimento Educacional Especializado no que se refere ao uso de tecnologias digitais e assistivas para as aulas remotas durante a pandemia de Covid-19.	Socorro - SE
Fritoli (2022)	Ensino inclusivo em tempos de isolamento social devido a Covid-19: um olhar nos desafios da docência	D	Analisar as repercussões do ensino remoto para a Educação Especial e inclusiva, com foco na atuação docente e seus desafios.	Foz do Iguaçu - PR
Miguel (2022)	Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em tempos de pandemia: um estudo de caso do Ensino Remoto Emergencial em Duque de Caxias (RJ)	D	Revelar as percepções dos profissionais acerca das possibilidades de atuação pedagógica com os estudantes da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, no contexto do ensino remoto emergencial.	Duque de Caxias - RJ
Neves (2022)	Estratégias pedagógicas dos professores na Educação Especial de alunos de anos iniciais na pandemia da Covid19 em Presidente Kennedy - ES	D	Compreender de que forma essas estratégias pedagógicas foram utilizadas junto a esses alunos nas 3 escolas polos do município durante o período da Pandemia da Covid-19.	Presidente Kennedy - ES
Dutra (2023)	Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: um estudo sobre as políticas em tempos de pandemia da COVID-19	D	Analisar, a partir da abordagem do Ciclo de Políticas, as diretrizes das políticas de Educação Básica e de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que afetaram a escolarização	Rio de Janeiro - RJ

			dos alunos com deficiência em tempos de pandemia.	
Pagaime <i>et al.</i> (2023)	Educação Especial na pandemia: estratégias e desafios no ensino fundamental	A	Analisar estratégias e desafios identificados no início da pandemia de Covid-19 para a escolarização do público-alvo da educação especial, com foco na percepção de docentes do ensino fundamental das redes públicas.	Todas as unidades da federação. Autoria São Paulo – SP
Mendonça; Viana; Nascimento (2023)	A Avaliação do ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual na escola regular em tempos de pandemia	A	Identificar a avaliação do ensino-aprendizagem no ensino regular durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021), com enfoque na pessoa com deficiência intelectual.	Fortaleza - CE
Santos (2023)	Desafios dos professores com o público-alvo da Educação Especial na pandemia da Covid-19	D	identificar a percepção dos professores, da educação infantil ao ensino médio, sobre o processo de ensino-aprendizagem do PAEE, no ensino remoto, durante a pandemia da COVID-19.	Bauru -SP

Fonte: Elaboração da autora (2023)

Legenda: F – Formato; A – Artigo; D – Dissertação.

Dos 25 estudos levantados nas duas bases de dados analisadas, 16 (61,5%) deles são artigos e 9 são dissertações (38,5%), nenhuma Tese de Doutorado foi encontrada, possivelmente devido ao espaço temporal da pandemia e de realização/depósito da Tese. Em relação ao ano de publicação, 3 (11,5%) estudos são de 2020; 7 (26,9%) de 2021; 11 (42,3%) de 2022; e 4 (38,5%) estudos são de 2023. É importante fazer um adendo em relação ao tempo de atualização do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, então muitos estudos concluídos em 2023 podem ser que ainda não foram inseridos/atualizados ao catálogo no intervalo temporal que esta Revisão Integrativa foi realizada.

A maioria dos estudos aborda as percepções gerais dos professores em relação ao ensino remoto para alunos com deficiências durante a pandemia. Inicialmente, a discussão dos artigos se concentrará nessa vertente, para depois agrupar os estudos por temas, que incluem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), as percepções das famílias, a educação de pessoas surdas e, por último, devido ao tema específico desta dissertação, as contribuições que exploram as vivências dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Durante o período da pandemia, segundo Mendonça, Viana e Nascimento (2023), a avaliação do ensino-aprendizagem na escola regular oscilou entre a acentuada invisibilidade do aluno e um formato que não condizia com suas reais possibilidades. Além disso, o processo de avaliação caracteriza-se pela restrição ao uso exclusivo de instrumentos quantitativos e de mensuração. Os autores indicam que se perfaz essencial avançar em direção a avaliações mais próximas da condição real de cada aluno, empregando uma variedade de instrumentais e atividades relacionadas aos conhecimentos que eles já possuem. Isso se apresenta como uma maneira de facilitar a progressão em direção a novas aprendizagens.

E sabendo que a educação é inextricavelmente vinculada à participação humana, sendo que máquinas e conexões via internet jamais substituirão a crucial mediação pedagógica. Nesse contexto, o papel do professor é essencial, desempenhando um papel fundamental como elo no processo educativo ainda mais em contextos como o de pandemia. Simultaneamente, a escola não pode se desvincular das situações de vulnerabilidade social enfrentadas pela comunidade escolar. Tendo como abordagem adequada encontrar os melhores caminhos para assegurar a eficácia do processo educacional dos estudantes.

Na esteira de situações como a pandemia, os autores defendem que é crucial que os recursos didático-pedagógicos e as capacitações para a utilização de recursos midiáticos recebam atenção prioritária por parte da gestão escolar e das secretarias de educação. Necessitando assim de capacitação efetiva para operar de maneira eficiente nos ambientes interativos virtuais, enfrentando os desafios impostos pela nova realidade educacional (Caldeira; Ribeiro; Pereira, 2022).

A partir da pesquisa de Pagaimé *et al.* (2023), com 937 docentes de todo o Brasil, afirmou que, embora as tecnologias digitais estivessem presentes na vida contemporânea dos seres humanos, os resultados indicaram que as redes públicas ainda se apoiavam principalmente em atividades remotas para o atendimento de alunos com Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) através do uso predominante de material impresso. Nesse contexto, a responsabilidade de prover os recursos de acessibilidade recaía, em sua maioria, sobre as professoras e professores, sobretudo aqueles trabalhavam no campo da Educação Especial.

Ao entrevistar 323 professores da Educação Especial nos anos finais do Ensino Fundamental, Fritoli (2022) discorreu em sua dissertação sobre o potencial retrocesso no processo educacional dos alunos e suas causas prováveis. Abordou também o uso de recursos digitais durante o ensino remoto e os transtornos emocionais e físicos enfrentados pelos professores, destacando o estresse, a insegurança e a sobrecarga experimentados por eles ao longo do período de ensino remoto.

O artigo de Camizão, Conde e Victor (2021), avaliou a implementação do ensino remoto com vistas à garantia do atendimento educacional especializado aos estudantes público-alvo da Educação Especial em tempo de pandemia da Covid-19 em dois municípios do Estado do Espírito Santo (ES), problematizaram as experiências dos professores bem da atuação do poder público na pandemia, assim denunciaram que as atribuições dos professores aumentam na mesma proporção em que os direitos diminuem. E destacaram que o professor de Educação Especial carece de possibilidades para estabelecer outros tipos de vínculos pedagógicos com os estudantes PAEE. Em termos gerais, é imperativo que a educação esteja atenta e adaptada às circunstâncias individuais dos alunos, reconhecendo que aqueles que se manifestam através das telas digitais não correspondem exatamente aos mesmos indivíduos que ocupavam os assentos nas salas de aula convencionais.

No estudo de Sá, Carvalho e Colacique (2021), destaca-se a aferição da utilização dos recursos pelos docentes visando a inclusão de estudante com deficiência(s). Dessa forma, foram utilizados aplicativos: WhatsApp (58%); Microsoft Teams (25%); Google Meet (17%); Google sala de aula (17%); KineMaster (17%); Rioeduca (17%); Google forms (8%); InShOt (8%) e Google play games (8%). Ressaltaram que o aplicativo WhatsApp se destaca, sendo o mais utilizado pelas/os docentes (uso pedagógico), possivelmente porque já fazem o uso dele na sua vida cotidiana (uso social). Os autores salientam que esse aplicativo é um dos mais usados pela população brasileira em geral e essa facilidade do uso no celular da família foi um benefício e a dificuldade foi o interesse do aluno em executar as atividades pedidas. Porém, os professores ressaltam que uma das maiores dificuldades e estressores foram ter minha vida privada violada, devido a comunicações com pais e alunos fora do horário de serviço.

Entretanto, o estudo de Neta, Nascimento e Falcão (2022), esclarece sobre a carência de recursos tecnológicos, plataformas educativas e acesso à internet por parte de alunos e professores limitou as interações educativas a aplicativos de mensagens, os quais revelaram-se inadequados para assegurar a participação e o acesso ao currículo pelos estudantes com deficiência. As autoras explanaram que, apesar da existência de vários recursos tecnológicos e digitais, poucos eram desenvolvidos ou direcionados especificamente para pessoas com deficiências, com o intuito de facilitar sua utilização e, principalmente, permitir a inclusão, caracterizando-se como recursos estáticos.

A dissertação de Miguel (2022) relata as percepções dos profissionais de duas escolas municipais de Duque de Caxias - RJ acerca das possibilidades de atuação pedagógica com os estudantes da Educação Especial, dentro de uma perspectiva inclusiva, durante o período do ensino remoto emergencial. Um ponto destacado na pesquisa é a presença de confusão quanto

ao significado de avaliação e instrumentos avaliativos, especialmente entre as professoras de AEE. Inclusive uma das entrevistadas indicou que não se considerava parte da escolarização de seus alunos com deficiência, vendo seu papel como apoio, suplementação ou complementação às atividades conduzidas na sala de aula regular pelo professor de ensino comum. A investigação focalizou na confusão conceitual em torno de avaliação e instrumentos avaliativos, bem como nas declarações que desvalorizam o papel do professor de AEE na escolarização.

Nessa mesma perspectiva Neves (2022), traz em sua dissertação, elencando a partir da visão de 12 professores entrevistados que apesar dos esforços empreendidos pelos professores e outros profissionais da educação, a falta de respaldo do poder público foi o maior agravante para as lacunas oriundas no ensino remoto. As intuições educacionais que regiam esse período deixaram as escolas públicas e privadas sem preparo, sem formação e sem diretriz adequadas para enfrentar essa crise que apesar de emergencial perdurou por mais de dois anos.

Bueno *et al.* (2022), entrevistou 156 docentes de diferentes *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) visando analisar como ficou o ensino para os estudantes público-alvo da Educação Especial, indicando assim que os docentes buscaram diferentes alternativas no ensino remoto como: planejar colaborativamente; adotar procedimentos diferenciados no planejamento específico; prever modificações na prática pedagógica; utilizar material didático e avaliações adaptadas entre outras. Nesse sentido, as tecnologias digitais e o ambiente virtual foram considerados tanto em aspectos positivos quanto desafiadores. E que devido a demanda para atender às necessidades educacionais dos estudantes PAEE no ensino remoto exigiu-se dos docentes o replanejamento dos processos pedagógicos com diferentes ações que variaram a depender de cada instituto principalmente em relação a localização geográfica e diretrizes de cada estado.

A dissertação de Cunha (2021) se configurou como um Estudo de Caso, envolvendo duas professoras de uma escola pública municipal, uma do ensino comum e outra do atendimento educacional especializado. A coleta de informações ocorreu por meio de observações no grupo de WhatsApp de uma turma de 5º ano, trocas de mensagens, ligações telefônicas e entrevistas semiestruturadas com as participantes. Os resultados revelaram que, mesmo durante o ensino remoto, a colaboração entre as duas professoras ficou restrita a comunicações pontuais e trocas de ideias sobre a elaboração de atividades para os alunos. Isso evidenciou a ausência de uma perspectiva de ensino colaborativo abrangente, que envolvesse planejamento, estratégias, formas de avaliação e flexibilização curricular.

E assim como o estudo de Pestana (2022), constatou que, apesar dos desafios e vulnerabilidades inerentes ao ensino remoto, as concepções das professoras eram limitadas e

voltadas para um modelo médico em relação à deficiência. Essa visão restrita resulta em estereótipos e limitações para a implementação de elementos que possam flexibilizar o currículo, as ações e as avaliações para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Já a pesquisa de mestrado conduzida por Santos (2023) apresentou uma abordagem quantitativa e qualitativa, envolvendo 108 professores tanto da rede pública quanto particular que estiveram envolvidos no ensino remoto para estudantes com PAEE durante a pandemia. Os resultados revelaram a capacidade de adaptação dos professores de diversas maneiras, destacando sua habilidade em utilizar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e incorporar outros recursos, como materiais impressos, para auxiliar no aprendizado dos estudantes. Além disso, observaram que os professores inovaram ao criar seus próprios materiais e recursos pedagógicos, buscando atender a todos os alunos. No entanto, a autora aponta que os desafios como a falta de envolvimento dos pais nas atividades escolares e a dificuldade de avaliar o processo de ensino-aprendizagem foram obstáculos nesse contexto.

Barreto (2022) objetivou em sua dissertação analisar uma experiência de formação de 12 professores das salas de Atendimento Educacional Especializado no que se refere ao uso de tecnologias digitais e assistivas para as aulas remotas durante a pandemia de Covid-19 no município de Nossa Senhora do Socorro - SE. A autora identificou corroborando com outros estudos já mencionados nesta revisão que os professores enfrentavam consideráveis desafios no uso de recursos tecnológicos, carecendo de formação específica em tecnologias digitais e assistivas. Evidenciando a importância de integrar teoria e prática ao trabalhar com ferramentas assistivas e de acessibilidade. Embora seja possível realizar formação de maneira remota, esta apresenta vários aspectos negativos quando comparada à formação presencial.

Dutra (2023), em sua dissertação objetivou analisar, a partir da abordagem do Ciclo de Políticas, as diretrizes das políticas de Educação Básica e de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que afetaram a escolarização dos alunos com deficiência em tempos de pandemia. Ao analisar a aplicação desses documentos, identificou que não foram contempladas medidas para a continuidade do ano letivo na Educação Especial. Essa observação tornou-se evidente durante a investigação, especialmente pela ausência de propostas de recursos de acessibilidade para os estudantes com deficiência. Não houve uma abordagem dedicada à escuta dos alunos com deficiência ou dos profissionais no campo da Educação Especial e Inclusiva.

Visto que, as aulas presenciais foram substituídas por aulas remotas, sem uma coordenação ativa para obter mecanismos que proporcionassem suportes tecnológicos, de acessibilidade, financeiros ou outros que pudessem adaptar a participação desses alunos durante

as aulas não presenciais. Além disso, não houve orientação sobre as atividades pedagógicas específicas que os professores poderiam empregar para facilitar a participação e aprendizado dos alunos com deficiência nas aulas síncronas e assíncronas (Dutra, 2023).

Na dissertação de Pestana (2022), foram entrevistados professores que atuam em salas de recursos multifuncionais nas cidades de Corumbá - MS e Mesquita - RJ, revelando a presença de diversas abordagens por parte dos professores AEE, as quais diferem do que seria esperado na perspectiva da política de educação inclusiva. De acordo com os relatos dos professores entrevistados, a autora esclareceu que uma parcela significativa deles compreende plenamente a amplitude de suas funções e papéis, conforme estabelecido nos documentos oficiais. Entretanto, há ainda aqueles que se mantêm focados em aspectos psicopedagógicos associados à reabilitação e assistência médica. Essa discrepância tem sido um obstáculo para o progresso e desenvolvimento adequado dos atendimentos, pois não está alinhada com as diretrizes da política de educação inclusiva, e contribui para desafios no processo educacional.

Os artigos de Queiroz e Melo (2021) e de Ferreira e Cruz (2021) versam sobre o Atendimento Educacional Especializado no contexto de pandemia. No primeiro avaliaram as considerações de 100 professores do AEE que atuavam na Educação Básica, já o segundo avaliou o estágio supervisionado de 35 estudantes do curso de Pedagogia que estavam estagiando no AEE. Apesar de outros contextos profissionais de atuação, ambos estudos relataram que é uma desafio o AEE se manter ativo dentro de uma perspectiva remota, porém a série de novos recursos tecnológicos ampliou outras possibilidades, uma vez que os professores optaram pelo uso do computador e do celular, e nessa perspectiva, dos recursos de acessibilidade já existentes como aplicativos de vocalização, de comunicação alternativa, *links* de *sites* contendo jogos cognitivos, aplicativos educacionais, que puderam suprir em partes algumas necessidades educacionais desse público.

De acordo com o estudo de Esper *et al.* (2022), a escola deve proporcionar subsídios para que o aluno com PAEE tenha ferramentas para se desenvolver de maneira satisfatória, segundo suas especificidades. Assim como desenvolver uma relação positiva entre a escola e a família, especialmente considerando o contexto das novas configurações familiares, desempenha um papel crucial na iniciativa de desencadear um processo mobilizador que propicie avanços na perspectiva da inclusão escolar. Além disso, ao cultivar relacionamentos significativos, é possível impactar positivamente as famílias desses alunos. E visto que, essas famílias frequentemente se veem sobrecarregadas com uma constante carga de tarefas, sugestões e compromissos necessários para apoiar seus filhos no aprendizado e no desenvolvimento de suas habilidades de autonomia.

Assim como o estudo de Esper *et al.* (2022), Zuin e Costa (2021) destaca o papel da família no processo educacional remoto, com a interrupção das aulas, as famílias viram-se obrigadas a assumir a responsabilidade total pelo cuidado de seus filhos. Isso resultou em cuidadores fatigados e exaustos, pois precisavam conciliar suas rotinas, que em grande parte incluíam uma carga tripla de trabalho, abrangendo tarefas domésticas, trabalho formal e atenção aos filhos.

Já a dissertação de Oliveira (2022) foi desenvolvida junto às professoras responsáveis pelo processo educacional e pela família de uma criança com paralisia cerebral e com severa deficiência motora, os resultados evidenciam a necessidade de uma mudança epistemológica em relação à deficiência, como elemento fundamental para a compreensão e implementação efetiva do processo de inclusão. Destacando no decorrer do texto que a importância de reconhecer a escola como um ambiente de aprendizado, socialização e múltiplas experiências para todos os alunos. Além disso, de estabelecer um equilíbrio adequado entre o papel da família e da escola no processo de escolarização, mediante um trabalho colaborativo surge como uma ferramenta valiosa para combater a exclusão, enquanto os serviços de apoio desempenham um papel crucial na adaptação de recursos e atividades mais acessíveis.

Dois dos estudos levantados se dedicaram a falar sobre a educação de surdos durante a pandemia, o de Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020) e de Pinheiro, Sena e Serra (2022). O primeiro artigo, os autores denotaram que as tecnologias digitais ficaram restritas ao uso instrumental, pois consistiam em recurso de comunicação para marcar aulas presenciais e envio de vídeos. Sendo importante ressaltar que as aulas presenciais com as intérpretes seguiam os protocolos de segurança sanitária recomendados pelos órgãos de saúde. O segundo artigo, fundamentado nas teorias Histórico-Cultural e Dialogismo em linguagem, evidenciou que: a) o processo de preparação de aulas torna-se desafiador no contexto do ensino remoto; b) alguns alunos em situação de vulnerabilidade econômica enfrentam dificuldades para acessar atividades remotas; c) alunos sem suporte parental para os estudos também enfrentam obstáculos; d) há dificuldades na compreensão e interpretação dos enunciados por parte dos alunos; e) a ausência de contato social escolar resulta em impactos negativos no desenvolvimento linguístico e social de alunos surdos devido ao isolamento.

Aqui é importante lembrar que essas conclusões são baseadas nos dados apresentados nos artigos levantamentos mediante o processo de Revisão integrativa. No entanto, é necessário ressaltar que esses dados carecem de maior aprofundamento e de mais tempo de estudo para fazer afirmações mais embasadas e analíticas.

Considerando essas constatações empreendidas pelos dois estudos, compreende-se que no âmbito da educação de surdos, o ensino remoto não logrou alcançar resultados que parecessem positivos. Seria apropriado que as escolas, considerando as demandas específicas, implementassem mecanismos de suporte adicionais ou paralelos para atender esses alunos. Isso poderia incluir a utilização de serviços de comunicação mais acessíveis ou a criação de horários e espaços na escola destinados a resolver dúvidas ou mesmo explicar conteúdos, desde que tomadas as devidas precauções e medidas preventivas.

No estudo de caso de Costa e Nascimento (2022) sobre um aluno com TEA em processo de alfabetização, relatou que o AEE desenvolveu a adaptação de atividades e provas; produção de recursos pedagógicos; atendimento do aluno de acordo com as habilidades específicas (coordenação motora fina, escrita, leitura, raciocínio lógico matemático); aplicação de provas (leitura) e a realização de encontro periódico para o desenvolvimento dessas atividades de forma remota. Outro ponto evidenciado pelos autores foi utilização dos recursos de tecnologia assistiva, como jogos, vídeos, material digital, além das atividades modificadas o que possibilitou que ele continuasse avançando na aquisição da escrita e da leitura, principalmente através dos jogos e uso do computador, aspectos esses otimizados pelo formato remoto.

Givigi *et al.* (2021), realizaram um estudo descritivo e transversal, na qual 322 pais ou responsáveis responderam um questionário *on-line*, com o objetivo de analisar os efeitos do distanciamento social na comunicação de crianças e adolescentes com TEA. Como resultado desse estudo: 96,60% dos participantes que estudam pararam de frequentar a escola; 88,20% dos respondentes avaliaram que houve mudança no comportamento da criança durante o período de distanciamento social; as mudanças foram negativas para 68,6% e positivas para 31,4%; 46,70% apresentaram mudanças positivas na interação, 53,30% negativas; 70,35% estavam com mais contato visual e expressão facial, 29,65% estavam com menos; 48,45% entenderam que a linguagem e a comunicação estavam melhores, 51,55% que estavam piores. Dessarte, os autores a tese de conclusão esclarecem que a pandemia da Covid-19 teve impactos negativos do distanciamento social nas crianças e adolescentes com TEA, principalmente no que se refere a comunicação.

Esses dados de Givigi *et al.* (2021), embora proeminentes, exigem uma análise mais aprofundada, que inclua a aplicação de diferentes métodos de pesquisa e a análise de uma variedade de sujeitos. Além disso, seria necessário um recorte temporal mais amplo para compreender completamente a complexidade da questão. No entanto, até o momento, não temos acesso a esses dados, e nenhuma outra pesquisa se dedicou a investigar essa temática de forma mais profunda.

Souza e Dainez (2020) analisaram as condições de realização do ensino remoto emergencial direcionadas a um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo, matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental I. Nesse relato de experiência as autoras discorrem bastante sobre como esse aluno percebe os ambientes, sendo a casa não o local de estudar e sim de brincar, assistir desenho o que muitas vezes impossibilita a prática educacional em casa devido aos modos como os sujeitos significam os espaços, da escola e da casa.

Nesse aspecto, o artigo apresenta estratégias realizadas pela família com auxílio da professora regente, da irmã do aluno que é professora, mas principalmente do grupo de pesquisa a qual se vincula as autoras do artigo, assim a saber as estratégias foram as seguintes:

- a) foi estabelecida uma rotina, mesmo que flexível, com o horário para a realização das atividades escolares que acompanhava o horário que o aluno frequentava a escola;
- b) o pai construiu uma escrivaninha no quarto do menino para atender à necessidade de um ambiente de estudo dentro de casa;
- c) a irmã-professora passou a ser a responsável pela mediação pedagógica. Após a adoção dessas estratégias, José passou a tomar a iniciativa de escrever o cabeçalho, mesmo antes do horário destinado para fazer as atividades pedagógicas, com o intuito de “adiantar” a aula (Souza; Dainez, 2020, p.10).

E esse processo de ressignificação do espaço-tempo, como indicado pelas autoras, envolveu a dimensão volitivo-afetiva do sujeito em sua interação com a atividade mediada pelo outro. Nesse cenário, sujeito e ambiente afetam-se mutuamente, levando a transformações que reconfiguram a experiência social única. Esse processo, por sua vez, espelha e redimensiona a sustentação social da vida, um argumento que permeia a formulação do conceito de compensação de acordo com a perspectiva vigotskiana.

É importante lembrar que essa foi uma situação atípica, estudada em um período também atípico. Não devemos interpretá-la como uma regra ou uma tentativa de culpabilização. O objetivo do artigo de Souza e Dainez (2020) é relatar uma experiência específica e destacar o que ela pode ensinar, sem que seja generalizada para qualquer situação ou contexto.

Também é importante ressaltar que a escola é um ambiente social de aprendizagem, não apenas um local de transmissão de conhecimentos técnicos. Portanto, essa situação está inserida nesse contexto singular e não tem a intenção de substituir o ambiente escolar.

Esta Revisão Integrativa permitiu identificar alguns aspectos sobre o tema desta pesquisa, abordando pontos como, o processo no ensino remoto, as dificuldades apresentadas pelos alunos e as propostas para auxiliar nesses desafios. Dentre os trabalhos selecionados, diversas discussões foram destacadas, mas um tema comum em todos é a questão da distância e como isso impactou negativamente os alunos da Educação Especial. Observou-se que a colaboração entre o professor regente e o AEE não ocorreu conforme o esperado, resultando em uma significativa falta de assistência para esses alunos. As dificuldades relacionadas à

distância se manifestaram de várias maneiras, incluindo a falta de acesso à internet ou o acesso restrito apenas por meio de dispositivos móveis. Além disso, a falta de computadores em casa ou a sua utilização por outros membros da família, principalmente os filhos considerados "normais", gerou situações em que os alunos da Educação Especial não tiveram prioridade para estudar.

Esses desafios apontam para a necessidade urgente de estratégias mais eficientes e inclusivas no ensino remoto, considerando as particularidades dos alunos da Educação Especial. A discussão dessas questões na literatura ressalta a importância de buscar soluções que garantam a equidade no acesso à educação durante períodos de ensino remoto.

É importante ressaltar que as argumentações a seguir são resultados da pesquisa da revisão integrativa, baseadas nos achados obtidos em um cenário que foi tudo menos ideal. Durante esse período, os pais precisaram se reinventar e assumir o papel de "professores" em casa, especialmente quando tinham a sorte de contar com um membro da família que era educador e podia ajudar. No entanto, é crucial destacar que os familiares não são professores e não têm a obrigação de se especializarem nesse papel. O ensino é uma responsabilidade compartilhada entre professores e familiares, e os pais não têm a obrigação de dominar todos os conteúdos previstos no currículo. No entanto, eles podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

A pandemia foi um período de reinvenção para todos, incluindo profissionais em seus empregos e posições sociais. Professores e alunos também foram afetados por essa mudança imposta pela situação. Todos fizeram o melhor que puderam diante dos desafios enfrentados. Atualmente, a proposta de recomposição da aprendizagem, que será mais explorada no capítulo três, busca exatamente esse trabalho conjunto e ativo envolvendo toda a comunidade escolar: professores, alunos, coordenação, gestão, família e comunidade. O objetivo é reconhecer e trabalhar, para buscar meios que possam auxiliar na resolução dessas lacunas que surgiram durante a crise humanitária causada pela Covid-19.

Por fim, conclui-se que ao percorrer um estudo que depreende de uma pesquisa bibliográfica, que integra artigos e dissertações disponíveis em portais digitais, sobre o ensino remoto, o AEE e as complexidades associadas ao papel e identidade docente, acredita-se que este registro organizado e discutido desempenha um papel crucial. Ele não apenas facilita o armazenamento estruturado de informações, mas também promove uma compreensão mais aprofundada da temática. Essa compreensão, por sua vez, visa a aplicação efetiva desses dados nas práticas pedagógicas e na formulação de políticas públicas que contribuam para o aprimoramento da educação inclusiva.

CAPÍTULO 3 – A RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM

O termo "Recomposição da Aprendizagem" tem ganhado relevância, especialmente diante dos desafios impostos pela pandemia de Covid-19. Compreender e diferenciar esse termo torna-se fator decisivo para desenvolver as estratégias de intervenção no processo educacional, especialmente em contextos desafiadores.

O presente capítulo, além das diferentes definições de Recomposição de Aprendizagem, traz uma análise documental do documento "Recomposição das Aprendizagens: Estratégias Educacionais para Enfrentar os Desafios da Pandemia", elaborado pela Fundação Lemann e Instituto Natura, em parceria com o Ministério da Educação. Este documento, publicado em fevereiro de 2022, resulta de uma extensa pesquisa que mapeou estratégias no Brasil e no mundo para enfrentar os impactos da pandemia na educação. As estratégias, conforme o documento, foram identificadas por meio de levantamento, diálogo com redes públicas de ensino e visitas *in loco*, visando identificar o que para eles seriam boas práticas, as quais visavam elaborar recomendações.

O tópico seguinte aborda a Recomposição no estado de Mato Grosso do Sul, apresentando a Resolução/SED nº. 4.026, de maio de 2022, que orienta o processo de recomposição da aprendizagem na rede estadual. O Plano de Recomposição da Aprendizagem (PRA-MS) visa implementar estratégias de intervenção para enfrentar as dificuldades decorrentes da pandemia.

O levantamento de dados envolveu a busca em sites oficiais da Secretaria de Estado de Educação e Secretarias Municipais, seguida por contato telefônico para obter informações detalhadas. Os dados apresentados refletem parcialmente o cenário educacional no Mato Grosso do Sul.

Finalmente, o último subcapítulo, intitulado *A Recomposição de Aprendizagens para alunos com TEA*, procura oferecer uma visão de como essa recomposição pode ser realizada diante da ausência de suporte legal ou projetos específicos para alunos com TEA. E assim, incorporando informações de documentos analisados, teoria histórico-cultural e estudos relacionados ao ensino para alunos com TEA, busca-se fornecer subsídios aos educadores nesse desafiador contexto.

3.1 A RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: DEFINIÇÕES E PREMISSAS

A Recomposição das Aprendizagens¹⁹ é uma iniciativa sistêmica que requer o planejamento educacional tanto em nível de rede quanto nas escolas. Essa abordagem envolve a implementação de ações direcionadas para mitigar as desigualdades agravadas pela pandemia. Ela compreende um conjunto de medidas que abrangem a busca ativa dos estudantes, a ênfase curricular prioritária²⁰, a utilização de material didático apropriado, a aplicação de práticas pedagógicas adequadas e o aprimoramento da formação dos educadores mediante ao contexto pós-pandêmico.

O objetivo é fortalecer aprendizagens que não foram totalmente desenvolvidas, especialmente durante o período pandêmico (Instituto Rodrigo Mendes, 2023). Para lidar com esse contexto, observa-se uma mobilização internacional voltada para a recomposição das aprendizagens, e essa:

vale à pena observar que, neste momento atípico enfrentado pelo cenário educacional, não estamos falando em recuperação das aprendizagens, ou seja, no processo em que alguns estudantes têm a oportunidade de retomar o que foi ensinado durante a sua trajetória escolar regular, presencial, e que não foram plenamente desenvolvidos conforme o esperado. Estamos falando de recompor aprendizagens, ou seja, de garantir aprendizagens essenciais para todos os estudantes, sem as quais a continuidade dos seus estudos atuais e futuros pode ficar muito comprometida (Instituto Reúna, 2023, p.4).

Conforme Guaraldo (2022), a Recomposição da Aprendizagem é comparada a um grande guarda-chuva que abrange diversos aspectos. Diante das mudanças provocadas pela pandemia, a necessidade é não apenas retornar ao que era antes, mas aprimorar, direcionando a atenção para aspectos cruciais. Nesse sentido, abarca diferentes frentes e não se limita a um único projeto ou proposta.

De acordo com a autora, deve ser a grande proposta das secretarias, abrangendo temas como avaliação, currículo, formação continuada e acompanhamento pedagógico. Ela enfatiza a importância de examinar habilidades não consolidadas e o que foi oferecido durante o período

¹⁹ O termo é utilizado das duas formas: Recomposição de Aprendizagem e Recomposição de Aprendizagens (levando em conta a pluralidade das aprendizagens), entretanto foi respeitado a forma como cada referencial teórico/autor se referiu ao termo em seu texto/documento.

²⁰ A ênfase curricular prioritária" refere-se à importância dada a certos aspectos ou áreas específicas do currículo educacional sobre outros. Isso significa que, dentro de um sistema educacional, determinadas disciplinas, temas ou habilidades são considerados de maior relevância ou prioridade do que outros, tanto em termos de tempo de ensino quanto de recursos dedicados a eles (Instituto Rodrigo Mendes, 2023).

pandêmico, analisando o que não foi solidificado e, a partir disso, desenvolver estratégias para recompor as aprendizagens, delineando diretrizes significativas. A especialista destaca quatro premissas inegociáveis consideradas pelo Instituto Gesto na recomposição das aprendizagens:

Quadro 5 - Premissas da Recomposição de Aprendizagens

Premissa	Descrição
Arranjos didáticos	Relacionados ao trabalho com agrupamentos de alunos visando resultados. “Os educadores de todas as frentes devem se perguntar: como posso organizar as minhas turmas? Como organizo a minha escola? Como, na secretaria, posso ajudar as escolas a estruturarem esses arranjos? entre outras.
Planejamento com foco em diferenciação pedagógica	Gestores devem criar espaços formativos para ajudar o professor a planejar olhando para todas essas questões de contexto. E a rede precisa consolidar uma estrutura de formação continuada para um bom planejamento.
Avaliação para a aprendizagem	A avaliação precisa ser célere e processual. Tudo para obter respostas e agir rapidamente sobre elas.
Acolhimento para engajamento	Trata-se de um acolhimento que vai olhar para questões emocionais e de vida dos estudantes, mas que também deve ser sentido por eles dentro da sala de aula. A ideia é consolidar as interações e o próprio sentimento de pertencimento.

Fonte: Elaborado a partir de Guaraldo (2022, s.p).

Além disso, a recomposição da aprendizagem não é focada somente no conteúdo aplicado em sala de aula, ou nas habilidades essenciais que precisam ser recuperadas/apreendidas, mas é também um percurso de práticas que permite e permeiam o processo de recomposição como podemos ver ilustrado a seguir:

Figura 6 - Mapa do percurso da Recomposição da Aprendizagem



Fonte: Polo - Itaú Social (2022, p.2).

Nessa perspectiva, a Recomposição para ser eficaz precisaria unir como um quebra cabeça, se faz necessário encaixar as peças, ou seja, os seis seguintes eixos conforme o Itaú Social (2022, p.2):

(1) Busca Ativa Escolar: visa auxiliar municípios e estados na condução de um levantamento destinado a identificar o potencial risco de evasão escolar entre crianças e adolescentes. Além disso, busca oferecer suporte no acionamento dos serviços da rede de proteção, facilitando o processo de (re)matrícula e proporcionando acompanhamento contínuo dos estudantes para assegurar sua permanência na escola.

(2) Acolhimento e clima escolar: dar suporte à equipe da secretaria de Educação no planejamento e execução, considerando como princípios fundamentais o acolhimento da comunidade escolar e a constante necessidade de atenção ao clima escolar. Este último é reconhecido como um dos fatores centrais para a aprendizagem dos estudantes e o desempenho dos educadores.

(3) Flexibilização curricular: Proporciona estratégias no planejamento pedagógico da rede de ensino, enfatizando a priorização curricular em situações emergenciais.

(4) Avaliação diagnóstica: Colabora para a realização de uma avaliação diagnóstica na rede, levando em conta a imperatividade de compreender as distintas aprendizagens dos estudantes e como essas foram influenciadas pelas desigualdades nas oportunidades educacionais durante a pandemia.

(5) Reorganização das atividades pedagógicas: Dar suporte ao planejamento pedagógico, levando em consideração a necessidade de recomposição das aprendizagens e a adaptação aos novos tempos e espaços de ensino e aprendizado.

(6) Acompanhamento das aprendizagens: aprimorar a avaliação e o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, visando efetivar a recomposição desses conhecimentos.

Nessa mesma concepção Santos (2022) esclarece que, a reconstrução das aprendizagens é uma iniciativa sistêmica que requer o planejamento educacional tanto da rede quanto das escolas. Essa abordagem visa combater as disparidades exacerbadas pela pandemia e engloba diversas ações, incluindo a busca ativa para reintegrar os estudantes ao ambiente escolar, a ênfase na priorização curricular, a utilização de materiais didáticos apropriados, a implementação de práticas pedagógicas adequadas e o aprimoramento da formação dos

educadores. O objetivo é fortalecer as aprendizagens que não foram integralmente desenvolvidas, especialmente durante o período pandêmico.

Conforme o Instituto Vozes da Educação (2021)²¹, a Recomposição não é focada somente no ensino de habilidade específica ou de um conteúdo didático, mas sim em um processo que envolve adaptações no currículo, tempo de instrução, práticas pedagógicas, formação docente específica, avaliação diagnóstica, material didático apropriado, monitoramento da evasão, ensino híbrido e mapeamento de competências socioemocionais.

Além disso, a aceleração do processo de aprendizagem compreende diversas estratégias que vão além de (re)configurações de currículo, tais como: “Tempo de ensino, práticas pedagógicas, avaliações diagnósticas, formação docente específica e material didático apropriado também devem ser levadas em consideração no momento do planejamento para a recomposição das aprendizagens perdidas” (Vozes da Educação, 2021, p.5).

Abe (2022) ao responder o seguinte questionamento: Qual a diferença entre “recuperação” e “recomposição” neste contexto? Esclarece que a Recuperação da aprendizagem é o termo mais adequado quando estamos falando de uma situação em que a escola já ofereceu uma oportunidade real para o estudante desenvolver as suas aprendizagens. Nesse sentido, “recuperação” é um processo de remediação pelo qual passa o estudante que não aprendeu o que deveria ter aprendido.

Logo, segundo Abe (2022), a utilização do termo "recuperação" no contexto pós-pandemia não é apropriada, uma vez que o ensino remoto, que foi introduzido de maneira insatisfatória para muitas pessoas, impediu a maioria dos estudantes de terem a oportunidade inicial de aprendizado. Portanto, não é possível recuperar algo que nunca foi aprendido. Por outro lado, o termo "recomposição" é empregado no sentido de "restabelecer" ou "restaurar" a conexão com o estudante, que foi perdida durante o período de isolamento social. Esse conceito visa reestabelecer a ligação com a escola e com os aprendizados na perspectiva escolar. Ao mesmo tempo, a escola está reconstruindo sua responsabilidade social de assegurar o direito à aprendizagem com qualidade e equidade.

Essa diferenciação também se relaciona a abordagens distintas na elaboração de ações pedagógicas. Enquanto as práticas de recuperação têm um foco retrospectivo, buscando recuperar o que os estudantes não aprenderam no passado, as estratégias de recomposição visam

²¹ Atendendo ao pedido da Fundação Lemann e do Instituto Natura, o Vozes da Educação realizou uma pesquisa internacional abrangente sobre estratégias para a recuperação da aprendizagem. O levantamento examinou o comportamento de diversos países ao redor do mundo, assim como programas já implementados por organizações internacionais. O propósito da pesquisa é oferecer suporte às redes de ensino, fornecendo subsídios para a criação de alternativas eficazes na recomposição das perdas de aprendizagem ocorridas ao longo da pandemia.

acelerar a aprendizagem. Ou seja, são planejadas para garantir a construção de conhecimentos prévios que auxiliam no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes relacionadas ao ano escolar atual, impulsionando o aprendizado e preenchendo lacunas (Abe, 2022).

Em virtude da discussão em curso e dos dados de 2020 e 2021 apresentados pelo Inep, referentes às lacunas, defasagens e desafios do ensino remoto, em 23 de maio de 2022, o Governo Federal instituiu a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, através do Decreto nº. 11.079/2022, com o intuito de implementar estratégias, programas e ações para a recuperação das aprendizagens e o enfrentamento da evasão e do abandono escolar na educação básica. Tendo como objetivos descritos no Art. 5º:

- I - Desenvolver ações que possibilitem elevar a frequência escolar e reduzir os índices de evasão e de abandono escolar;
- II - desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem para o avanço do desempenho e da promoção escolar;
- III - desenvolver ações que possibilitem diminuir a distorção idade-série por meio do monitoramento da trajetória escolar;
- IV - promover a coordenação de ações para o enfrentamento do abandono escolar e da recuperação das aprendizagens;
- V - desenvolver ações que possibilitem aumentar a resiliência dos sistemas de ensino por meio da implementação de ações e programas de ampliação da capacidade técnica e da infraestrutura das redes para responder a situações de crise;
- VI - contribuir para a consecução das metas e das estratégias estabelecidas no Plano Nacional de Educação e nos planos de educação estaduais, municipais e distrital;
- VII - fortalecer a formação dos profissionais do magistério no que diz respeito ao diagnóstico de lacunas nos processos de ensino e aprendizagem;
- VIII - promover estratégias que permitam o acompanhamento individualizado da aprendizagem dos discentes; e
- IX - incentivar a formação para o uso pedagógico de conteúdos digitais (Brasil, 2022, s.p).

A Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica deveria ser implementada pelo Ministério da Educação, diretamente ou por meio de parcerias, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, com referência em seus programas, suas ações e seus instrumentos, e estava organizada nos seis seguintes eixos: I - eixo 1 - alinhamento estratégico dos sistemas de ensino; II - eixo 2 - acesso e permanência; III - eixo 3 - atenção individualizada aos discentes e às suas famílias; promover priorização curricular, metodologias educacionais, métodos de avaliação e estratégias personalizadas destinadas ao processo de ensino e aprendizagem; IV - eixo 4 - formação prática de docentes e de outros profissionais da educação; V - eixo 5 - resiliência dos sistemas de ensino; e VI - eixo 6 - pesquisas e avaliações internas e externas da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal (Brasil, 2022).

O documento descreve que o projeto foi desenvolvido a partir da escuta ativa realizada nos Encontros de Coordenação Regional, dos estudos e experiências internacionais e nacionais.

Entretanto, sua aplicação não foi de fato efetivada e problematiza-se os problemas elencados no documento não são problemas de ordem normativa, mas político-pedagógico, e para tanto se faz necessário pensar além de sua criação e sim de fato em uma implementação unificada e interventiva em toda a extensão territorial brasileira.

O Quadro 6, abaixo, apresenta uma síntese das principais definições de Recomposição de Aprendizagem, destacando a diversidade de perspectivas e abordagens adotadas por diferentes autores e instituições neste tópico. Muitas dessas definições advêm de institutos privados ou da perspectivas pública-privada como algumas organizações não governamentais. (ONGs), institutos sociais, dentre outros. Essas definições ressaltam a importância de sintetizar e comparar abordagens diversas para compreender a amplitude e a complexidade do conceito de Recomposição de Aprendizagem.

Quadro 6 - Síntese das principais definições de Recomposição de Aprendizagem

Autoria	Definição
Brasil - Decreto nº. 11.079 – (2022).	Recuperação das aprendizagens - conjunto de medidas para o avanço do discente ao nível de aprendizagem adequado à sua idade e ao ano escolar, por meio do uso de estratégias e atividades pedagógicas de diagnóstico, de acompanhamento e de consolidação das aprendizagens.
Resolução/SED n. 4.026 - Plano de Recomposição da Aprendizagem (PRA-MS) – (2022).	Estratégias de intervenção no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a necessidade de consolidação, pelos estudantes, de habilidades consideradas relevantes e inegociáveis para a vida e trajetória escolar do estudante, com vistas à redução das desigualdades de aprendizagem entre os estudantes da Rede Estadual de Ensino.
Vozes da Educação; Fundação Lemann e Instituto Natura - Recomposição das aprendizagens em contextos de crise - (2021).	Envolve o conjunto de três processos: (1) Remediação que é o processo em que toda a turma precisa de apoio, seja porque a explicação foi insuficiente, seja porque os estudantes passaram muito tempo longe da escola; (2) Intervenção que é o processo de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem através de práticas educacionais específicas devem ser utilizadas juntamente com o monitoramento do progresso do aluno; (3) Aceleração que são projetos/ programas de educação que diagnosticam a perda e colocam cada aluno em um caminho rápido de volta ao nível da série em que está. Ao invés de ofertar atividades adequadas a séries anteriores a fim de preencher todas as lacunas no aprendizado, a aceleração se concentra em preencher apenas as lacunas mais críticas, no momento adequado, por meio de trabalhos apropriados à série atual.
Stephanie Kim Abe - (2022)	Recomposição é empregado no sentido de restabelecer ou restaurar a conexão com o estudante, que foi perdida durante o período de isolamento social. Esse conceito visa

	reestabelecer a ligação com a escola e com os aprendizados na perspectiva escolar.
Instituto Rodrigo Mendes – (2023).	Recomposição visa fortalecer de forma sistêmica aprendizagens que não foram totalmente desenvolvidas, especialmente durante o período pandêmico.
Sonia Guaraldo - (2022).	Recomposição da Aprendizagem não é apenas retornar ao que era antes, mas aprimorar, direcionando a atenção para aspectos cruciais. Abarca diferentes frentes e não se limita a um único projeto ou proposta, abrange avaliação, currículo, formação continuada e acompanhamento pedagógico.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A seguir, realizamos uma análise do documento "*Recomposição das Aprendizagens: Estratégias Educacionais para Enfrentar os Desafios da Pandemia*". por ele compilar os dados e estratégias, abrangendo experiências do mundo inteiro e do Brasil. A proposta é apresentar as diferentes concepções de Recomposição da(s) Aprendizagem(ens) em disputa, destacando a influência nesse debate da concepção veiculada pelos Institutos e Fundações a partir da produção de documentos resultantes de parcerias público-privadas.

3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL: RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

O documento "*Recomposição das Aprendizagens: Estratégias Educacionais para Enfrentar os Desafios da Pandemia*", publicado em fevereiro de 2022 pela Fundação Lemann e o Instituto Natura, em parceria com o Ministério da Educação. É fruto de uma força-tarefa dessas instituições que em 2011 mapearam estratégias do Brasil e do mundo todo a fim de copilar soluções ações de enfrentamento dos impactos da pandemia na educação.

O objetivo principal deste documento foi apresentar estratégias, direcionando suas metas para diversas etapas educacionais, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Ao envolver professores, alunos e tutores, o documento visa compreender formas de recompor aprendizagens no pós-pandemia. Denominado de "Cardápio", o documento compila em suas 216 páginas dados, aplicações e estratégias de recomposição. O processo de construção desse Cardápio contou com uma série de atividades que levou um ano para:

acessar a inteligência coletiva do ecossistema da educação e endereçar três grandes desafios: o aumento da evasão escolar; as lacunas de aprendizagem deixadas pela pandemia e a piora na saúde mental e emocional de estudantes e professores no contexto da pandemia de COVID-19. Ao longo do segundo semestre de 2021, percorremos um caminho para nos aprofundar nos efeitos da pandemia nas aprendizagens no Brasil e no mundo: Levantamento internacional de boas práticas para recomposição de aprendizagens; Diálogos com especialistas internacionais; Grupos de escuta com estudantes e educadores; Mapeamento de Soluções; Oficinas de cocriação do Cardápio; Mapeamento de estratégias para compor o Cardápio (Fundação Lemann; Instituto Natura, 2022, p.6-7).

O documento traz mediante os dados levantados que há três grandes desafios pós-pandemia: Aumento da Evasão Escolar; Aumento de Lacunas de Aprendizagem; Piora na Saúde Mental e Emocional de Estudantes e Professores. E para eleger as estratégias mais para enfrentar esses desafios, as instituições moveram-se pela seguinte pergunta: Como reduzir lacunas de aprendizagem no Brasil no pós-pandemia? E assim encontraram 100 estratégias a partir de diversas fontes. Os autores escolhem seis dessas 100 estratégias para apresentarem de forma mais detalhada, desde o seu objetivo, implementação, custos, escalabilidade²². As descrições das seis estratégias seguem a mesma estrutura: O que é; como funciona; e Recomendações. E essas seis estratégias serão apresentadas a seguir.

3.2.1 As Estratégias de Recomposição das Aprendizagens

Identificar as lacunas evidenciadas durante o período de ensino remoto e enxergá-las como oportunidades para mitigar desigualdades representam o primeiro passo de uma caminhada que tenta superar as inquietações diante da incerteza educacional pós-pandemia. Esse contexto tem impactado a prática docente, comprometendo as necessidades de aprendizagem daqueles que enfrentaram dificuldades durante esse período. Além disso, ressalta-se a importância de abordar as exigências de atualização nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), nas tecnologias assistidas e em outras possibilidades. É notório que a conectividade entre as práticas educacionais e as oportunidades levantadas, debatidas e testadas durante e após a pandemia carece de uma atualização que atenda de forma mais eficaz às necessidades emergentes.

O documento apresenta um mapeamento de estratégias obtido por meio de levantamento, diálogo com redes públicas de ensino e visitas *in loco*, com o intuito de identificar práticas e fornece recomendações. E a partir do mapeamento efetuado, a maioria das estratégias para recompor as aprendizagens, tanto no Brasil quanto em outros países, passaram por cinco elementos principais:

01. Avaliação diagnóstica: necessária para avaliar o que o aluno aprendeu ou deixou de aprender;
02. Priorização curricular: a rede de ensino decide se vai promover atividades de recuperação com foco em habilidades prioritárias do currículo como,

²² Na educação, o termo escalabilidade refere-se à capacidade de expandir ou reproduzir uma prática educacional bem-sucedida em larga escala, de modo que ela possa beneficiar um número significativo de alunos, instituições ou sistemas educacionais. Uma abordagem escalável na educação visa garantir que os métodos, estratégias ou tecnologias implementadas possam ser efetivamente replicadas e adotadas em diferentes contextos, sem perder eficácia ou qualidade. A escalabilidade na educação é essencial para lidar com desafios como o aumento da demanda por acesso à educação, a melhoria da qualidade do ensino e a redução das disparidades educacionais (Almeida, 2014).

por exemplo, Língua Portuguesa e Matemática. 03. Tempo de instrução: a rede de ensino decide se aumentará o tempo de aulas (no período regular ou no contraturno) e se fará ensino por nível de aprendizado (reesturmação temporária). 04. Formação docente e material didático: pontos necessários para implementar um programa de recuperação com material próprio e docentes que dominam esse material. 05. Tutoria: estratégia adotada por muitas redes. De modo geral, a tutoria visa a orientação acadêmica personalizada, o acompanhamento pedagógico e a avaliação da aprendizagem dos alunos à distância. O ponto forte da tutoria é que, por ser um atendimento personalizado, permite captar não só a dificuldade do aluno em aprender, mas também aspectos subjetivos ligados à motivação e aos sentimentos em relação àquela disciplina e àquele momento. Por esta razão, esta estratégia também traz impactos relacionados ao acolhimento socioemocional (Fundação Lemann; Instituto Natura, 2022, p.183).

Duas estratégias, nomeadamente *Aprende Mais* (no estado do Rio Grande do Sul) e *Se Liga* (implementada em Itatiba - SP, Natal - RN e Canelinha - SC), destacam-se por adotar ferramentas que visam apoiar e facilitar a consolidação da alfabetização nos anos iniciais. Ambas têm como propósito central "desenvolver múltiplas linguagens, letramento e competências socioemocionais" (Fundação Lemann; Instituto Natura, 2022, p. 176). Já o aplicativo EDUEDU implementado em Curvelo – MG, tem como objetivos: “acompanhar o processo de alfabetização dos estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, promovendo instrumentos de **reforço** às aprendizagens e consolidação da alfabetização (Fundação Lemann; Instituto Natura, 2022, p. 57, grifo nosso).

Nessa análise do documento levanta-se duas problemáticas, a primeira em relação às contradições entre "Reforço Escolar" e "Recomposição da Aprendizagem". O reforço escolar concentra-se em auxiliar alunos de forma específica em conteúdos atuais, de maneira mais isolada e sem considerar as particularidades individuais. Por outro lado, a recomposição da aprendizagem, no contexto pós-pandemia, visa preencher lacunas surgidas durante o ensino remoto, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos, especialmente agora que o ensino retornou ao presencial.

Enquanto o reforço escolar aborda dificuldades pontuais, a recomposição visa superar desafios mais amplos relacionados à compreensão e vivência dos conteúdos. Estratégias foram elaboradas para otimizar o tempo dos estudantes nas escolas, integrando-as em um projeto abrangente para envolver toda a instituição. O documento analisado apresenta diversas estratégias, algumas já implementadas em estados brasileiros antes da pandemia, proporcionando flexibilidade para adaptação de acordo com a realidade de cada instituição, mediante consenso entre gestores e corpo docente.

A segunda problemática se refere a ao conceito de alfabetização, enquanto as duas estratégias citadas (*Aprende Mais* e *Se Liga*), entende a alfabetização para além do alfabeto a terceira (EDUEDU) limita o conceito e por sua vez a aplicação desse processo, porém o próprio

documento alerta que “os professores são responsáveis por acompanhar o uso pelos alunos através de relatórios gerados pelo aplicativo” (Fundação Lemann; Instituto Natura, 2022, p.59), o professor assim precisa utilizar o aplicativo como uma das ferramenta e não de forma isolada.

Como esclarece Soares (2005), a introdução da criança, assim como o adulto não alfabetizado no universo da escrita ocorre de maneira concomitante por meio de dois processos: o aprendizado do sistema convencional de escrita, ou seja, a alfabetização, e o desenvolvimento de habilidades para utilizar esse sistema em atividades de leitura e escrita, inseridas nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita, conhecido como letramento. Esses não são processos independentes, mas sim interdependentes e inseparáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, por meio de atividades de letramento, enquanto este, por sua vez, só pode progredir no contexto da aprendizagem das relações fonema-grafema, ou seja, dependente da alfabetização.

Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem e a internalização de padrões comportamentais, evidencia a influência crucial das interações sociais na infância, uma vez que:

Observamos uma das transições mais importantes da linguagem externa à interna e podemos dizer que a essência da estruturação da função do pensamento verbal consiste no seguinte: a criança assimila um modo social da conduta que começa a aplicar a si mesma, da mesma forma como antes outras pessoas aplicaram esse modo de conduta com ela, ou como ela mesma o utilizou com outras pessoas (Vigotski, 2022, p. 291).

Corroborando com esse entendimento, Marques, Silva e Leite (2023), defendem que o aluno tem a capacidade de construir seus conhecimentos sobre o sistema alfabético e ortográfico da língua escrita por meio de situações de letramento, isto é, nos contextos sociais em que está inserido. Essa construção ocorre por meio da interação com outras pessoas, objetos e participação em práticas sociais de leitura e escrita. Dessa forma, o estudante desenvolve habilidades para utilizar a língua escrita de forma competente nas diversas situações sociais. Ressalta-se que esses contextos sociais podem também se manifestar nos ambientes escolares, contribuindo assim para o processo de aprendizado do sistema alfabético e ortográfico.

E após o período de trabalho remoto, se faz ainda mais necessário implementar abordagens acolhedoras, reafirmando as instituições como espaços que promovem laços afetivos e convivência. Além disso, criar e estabelecer estratégias para consolidar o vínculo entre os estudantes e a escola, envolvendo a colaboração de todas as partes interessadas no sentido de mitigar as dificuldades apresentadas (Marques; Silva; Leite, 2023).

É crucial destacar que o documento em questão não aborda estratégias relacionadas à Educação Inclusiva ou Especial, não fornecendo destaque ou ênfase a esses termos. Embora haja uma menção ao termo "Educação Especial" ao se referir às escolas do estado de Alagoas,

a citação apenas abrange a amplitude das instituições de ensino na rede estadual: "A rede estadual de ensino abrange 307 escolas e 15 outras unidades de ensino, como centros especializados para o atendimento dos estudantes (arte, Educação Especial, educação profissional, idiomas, ciências, dentre outras)" (Fundação Lemann; Instituto Natura, 2022, p.170).

Nesse contexto, é pertinente questionar: Como um documento que se intitula como o maior guia de recomposição de aprendizagens, que mapeou extensivamente as estratégias para enfrentar desafios e preencher lacunas, não inclui qualquer estratégia, adaptação ou destaque em relação a um dos maiores desafios e lacunas no ensino remoto e pós-pandemia, que é a Educação Especial/inclusiva? Essa lacuna evidencia ainda mais a necessidade de reflexão sobre a ausência de abordagens específicas para atender a essa importante dimensão da educação.

No total, mais de 100 estratégias foram elencadas, contudo, para o Cardápio, foram escolhidas 30 estratégias com maior potencial de impacto. Destas, 6 possuem detalhamentos mais abrangentes sobre sua implementação, oferecendo recomendações para a adoção em redes estaduais e municipais, bem como uma estimativa dos custos envolvidos. Essas seis estratégias estão apresentadas a título de entendimento no Quadro a seguir:

Quadro 7 - Estratégias presentes no documento Recomposição das Aprendizagens voltadas para as habilidades essenciais

Finalidade	Tipo de Iniciativa	Público	Componente Curricular	Detentor da Iniciativa/ Rede Implementada	Fonte de Informação	Objetivo
Projeto aprender juntos - projeto inspirado na abordagem educacional pioneira <i>Teaching at the right level</i> , desenvolvida pela ONG indiana Pratham.	Recomposição das aprendizagens.	3º ao 6º ano do ensino fundamental (podendo ser ampliado/ adaptado).	Língua portuguesa e matemática.	Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo (SEDUC/SP) / Estado de São Paulo. Parceria: Pública e Ong.	Resolução SEDUC - 96/21	Consolidar as habilidades dos estudantes ligadas a aquisição do sistema de escrita e sua capacidade de ler, compreender e produzir textos orais e escritos, e ao letramento matemático.
Projeto além da escola - surge para enfrentar os desafios de aumento da defasagem na aprendizagem e aumento das desigualdades devido à pandemia do COVID-19.	Recomposição das aprendizagens.	Estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (diurno e noturno) da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, pertencentes às faixas de pobreza e extrema pobreza, segundo o Cadastro Único (CadÚnico) do Governo Federal.	Língua portuguesa e matemática.	Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo (SEDUC/SP) / Estado de São Paulo. Parceiras: pública e privada, Khan Academy, Descomplica e Aprendizagem.	Resolução SEDUC- 96/21	Criar um modelo de expansão de carga horária sustentável com a utilização de mediação tecnológica; elaborar e implementar um modelo pedagógico e operacional para recuperação da aprendizagem com foco em habilidades essenciais do currículo; e formar professores para a implementação de metodologias

						híbridas de ensino. Por fim incentivar de modo sistêmico a utilização de metodologias ativas de aprendizagem.
Projeto voltei - ferramenta online com a finalidade de acompanhar a infrequência e a evasão escolar.	Busca Ativa.	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.	Todos (esforço intersetorial) – Evasão.	Ministério Público de Pernambuco / Rede municipal de Recife (PE). Parceiras públicas: Secretarias Municipais de Educação, Saúde e Assistência social. Conselhos Tutelares e Conselhos de Direitos.	Cartilha Projeto Voltei.	Registrar as medidas adotadas por cada instituição participante para viabilizar o retorno do aluno à sala de aula.
Programa professor mentor, meu projeto de vida - tem como eixo norteador o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do projeto de vida do estudante.	Monitoria para a Recomposição das aprendizagens.	Estudantes de todas as etapas de aprendizagem e professores da rede pública.	Estudantes de todas as etapas de aprendizagem e professores da rede pública.	Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. Iniciativa pública.	Página do projeto no site da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas.	Consiste na promoção de ações em respeito às diferenças através da compreensão da diversidade (heterogeneidade) e o entendimento das necessidades dos estudantes.
Aprende Mais - propósito de recuperação e	Recomposição das aprendizagens	Professores da rede estadual: de EF Anos Iniciais,	Língua portuguesa e matemática	Secretaria de Educação do	Departamento Pedagógico da	Recuperar e promover a aceleração da

aceleração da aprendizagem dos estudantes da Rede Estadual de Ensino		EF e EM – Matemática e Língua Portuguesa, supervisores ou coordenadores escolares, assessores e coordenadores pedagógicos das CREs.		Estado do Rio Grande do Sul. Iniciativa pública.	SEDUC RS e CDP	aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes, proporcionando oportunidades para que desenvolvam as habilidades essenciais e avancem com sucesso em sua trajetória escolar.
Programa de recuperação e aprofundamento - conjunto de ações articuladas entre si para a melhoria da aprendizagem dos estudantes durante o período regular de aulas.	Recomposição de aprendizagens e aprofundamento	Alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.	Todos (esforço intersetorial).	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). Iniciativa pública.	Entrevista com Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP).	Garantir aos quase 3,5 milhões de estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual de São Paulo aprendizagem adequada na idade certa.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Como foi possível perceber, as estratégias e projetos possuem parceria com instituições privadas que visam o financiamento da educação, com foco no financiamento da educação e na preparação dos cidadãos para o mercado de trabalho após a conclusão da educação básica. No entanto, há uma valorização predominante das disciplinas de português e matemática, enquanto outras disciplinas igualmente essenciais para a formação de cidadãos críticos, como história e ciências, parecem ser negligenciadas. Isso levanta questões sobre a disponibilidade de um currículo abrangente que permita aos alunos acessarem os conteúdos que são seus direitos, mas que não recebem o mesmo destaque nessas iniciativas.

Essa problematização dessa visão mercadológica da educação, não é atual, envolve a análise crítica do papel da educação institucionalizada ao longo dos últimos 150 anos. Argumenta-se que essa forma de educação não apenas tem servido para fornecer conhecimentos e habilidades necessários para alimentar a máquina produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também tem sido um meio de gerar e transmitir um conjunto de valores que legitimam os interesses dominantes da sociedade:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (Mészáros, 2008, p.35).

Esses valores, por sua vez, sustentam a ideia de que não há alternativa viável ao modelo de gestão social atual, seja por meio da internalização desses valores pelos indivíduos educados e aceitos pela sociedade, ou através da imposição de uma dominação estrutural e hierárquica que perpetua a subordinação dos indivíduos aos interesses dominantes.

A explicação desse argumento implica uma análise aprofundada das políticas educacionais ao longo da história, evidenciando como elas têm sido construídas para atender às necessidades do sistema capitalista em termos de formação de mão-de-obra e legitimação ideológica. Isso pode incluir exemplos de como o currículo, os métodos de ensino e os valores promovidos pela educação refletem e reforçam as estruturas de poder e as relações sociais existentes na sociedade (Mészáros, 2008).

De acordo com Sandri (2016), em sua dissertação intitulada “A relação público-privado no contexto do ensino médio brasileiro: em disputa a formação dos jovens e a

gestão da escola pública”, é explicado que a ideologia da meritocracia, a teoria do capital humano e a gestão gerencial são perspectivas ideológicas que são utilizadas como estratégias teórico-metodológicas para implementar o projeto e fortalecer a cultura empresarial como consenso no processo de formação dos estudantes.

E as manifestações da relação público-privado, em geral, acentuam as contradições entre o setor público e privado, especialmente devido ao predomínio da dimensão privada em detrimento da minimização da dimensão pública. O setor empresarial se apropria da oportunidade de financiamento e alcance da política pública nacional para promover sua proposta educacional, o que confere legitimidade a ela e intensifica o processo de influência cultural e política das empresas na sociedade (Sandri, 2016).

As relações econômicas capitalistas, apoiadas pela ideologia da meritocracia e pela teoria do capital humano, culpabilizam os indivíduos exclusivamente pelo seu sucesso ou fracasso escolar e econômico. Dessa forma, difunde-se a ideia errônea de que os jovens que obtiverem sucesso serão aqueles que acumularem mais "capital humano", tornando assim os estudantes responsáveis pela competitividade econômica do país (Sandri, 2016).

Além disso, a invisibilidade da Educação Especial neste documento é notável. Não foram encontradas propostas específicas para essa modalidade, que foi significativamente afetada pela pandemia. Esse silêncio por parte das organizações que supostamente visam projetos inclusivos revela um apagamento das pessoas com deficiência, que foram deixadas de lado durante a elaboração desse documento, entre outros grupos marginalizados.

Essa falta de perspectiva de conteúdos e recomposição para alunos com deficiência contribui para a queda significativa no número de matrículas no ensino médio e superior. A falta de investimento em ensino e aprendizagem, a ausência de flexibilização curricular e outras barreiras enfrentadas pelos alunos com deficiência, como dificuldades de contratação e preconceito, também desempenham um papel nesse cenário. Essas questões representam um vasto e crucial campo para pesquisa na área da educação, com a necessidade de se quebrarem barreiras e se promoverem mudanças significativas.

As estratégias selecionadas, serão agora detalhadas sequencialmente. Essa abordagem visa facilitar a análise das discrepâncias entre as estratégias, além de realizar adaptações considerando a perspectiva histórico-cultural. Importante notar que serão

pontuadas modificações com foco específico em nossa temática principal: o aluno com TEA.

A primeira estratégia se trata do *Projeto Aprender Juntos*, o que particularmente trata de um assunto muito importante e que com as adequações pode se torna viável trabalhar com os alunos na sala de aula e em toda a escola, com o apoio de todo o corpo docente, funcionários e colegas da sala, é possível aprender juntos, pois cada estudante deve passar por um diagnóstico e assim a escola ter um panorama de onde precisa focar, quais habilidades explorar e precisam ser consolidadas, aquilo que se sobressai em cada estudante, em específico com o aluno com TEA, uma vez que a sociabilidade com os demais tem seus obstáculos, e que se agravou durante a pandemia devido à falta de interação com outras pessoas além dos familiares.

Trabalhar a questão de atividades em grupo, mas evidenciar aquilo que o aluno tem como ponto forte e a partir do que já tem constituído de conhecimentos, colocar em prática no dia a dia, para consolidar as habilidades que foram prejudicadas e por sua vez, nem adquiridas, no processo da recomposição da aprendizagem. O projeto consiste no reagrupamento temporário de estudantes de acordo com as necessidades de aprendizagem em Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MAT), diagnosticadas a partir de instrumentos de avaliação diversos, e, a partir disso, a realização de atividades diferenciadas.

Os recursos didáticos que o projeto prevê são todos possíveis de serem adequados para os alunos com TEA, sempre considerar suas especificidades e até mesmo acrescentar outros recursos que o estudante já apresenta uma familiaridade, e identificar as lacunas no processo de alfabetização para então desenvolver as habilidades que não foram constituídas. Para isso todos precisam se envolver, um projeto que trabalhe com todas as instâncias da educação, seja professores, gestão, coordenação, funcionários e familiares, para promover um ensino de direito e qualidade do aluno.

O que se pode acrescentar como recursos dentro da estratégia é o uso de jogos e brincadeiras que tenham o objetivo de trabalhar as habilidades que precisam ser consolidadas, assim como promover a estimulação sensorial, respeitando os limites de cada aluno, o professor precisa conhecer as particularidades desse estudando, para então entender o que pode funcionar ou não para o aluno.

Se faz necessário, lembrar que contemplar o processo educacional de indivíduos com TEA implica adotar uma abordagem centrada nas possibilidades, e não nas limitações. Essa abordagem busca superar as tendências biologizantes que perpetuam concepções cristalizadas sobre esses sujeitos, os aprisionando em padrões determinados

pelo capacitismo. Reconhecer e conscientizar-se desse movimento é de vital importância para orientar a construção do processo educacional, permitindo que ele seja adaptado a partir das realidades e potenciais individuais (Sarmiento; Santos; Ferreira, 2021).

A iniciativa visa preencher as lacunas principalmente no processo de alfabetização, conforme os dados indicaram que essa foi uma das etapas de aprendizagens mais prejudicadas. Além disso, busca abordar questões relacionadas à evasão escolar, focando na retenção dos estudantes.

As estratégias seguintes têm os objetivos parecidos, pois ambas visam a recomposição da aprendizagem e por isso tem o foco nas habilidades essenciais do currículo, e todas podem ser adequadas para os alunos com TEA, pois trabalham questões do currículo, o que torna menos complexo a abordagem inicial, pois existe um caminho a ser seguido. Porém, a problemática dessas propostas foi o fato de não existir ao menos um item mencionando a modalidade da Educação Especial, com a intenção de orientar os professores e profissionais AEE, e toda a equipe escolar, a fazerem as adequações necessárias para esses estudantes. Não é algo simples e que possa ser realizado de qualquer forma.

Vigotski, ao desenvolver o conceito de compensação sob uma perspectiva histórico-cultural, introduz o termo "compensação social" como uma metodologia na educação. Essa abordagem inicial desloca a problemática da deficiência do âmbito orgânico e patológico para o campo educacional, concentrando-se nos processos sociais de desenvolvimento e formação da personalidade:

No processo do desenvolvimento cultural, a criança assimila não apenas o conteúdo da experiência cultural, mas também os procedimentos da conduta cultural e do pensamento; domina os meios culturais particulares criados pela humanidade no processo do desenvolvimento histórico, como, por exemplo, o idioma, os símbolos aritméticos etc. A criança aprende a utilizar, de forma funcional, signos conhecidos como meios para a realização de uma ou outra operação psicológica (Vigotski, 2022, p. 448).

A mudança de concepção enfatiza a importância de direcionar o trabalho educativo para a criança com deficiência, afastando-se da ênfase no “defeito” e focando na pessoa como um todo. Destaca-se a necessidade de contemplar a integralidade da pessoa, considerando suas condições de vida, educação, complexidade de funcionamento e potencialidades (Dainez; Smolka, 2014).

Essa abordagem da compensação social, a qual se baseia na integração de pessoas com deficiência conforme Dainez e Smolka (2014), que se fundamenta na oposição a um ensino centrado nas limitações orgânicas, promovendo, em vez disso, uma educação

voltada para o potencial de desenvolvimento das funções humanas complexas, tais como atenção voluntária e direcionada, memória mediada, percepção verbalizada, trabalho de imaginação, pensamento generalizado, nomeação e conceitualização do mundo:

Esta é a resposta de porque a história do desenvolvimento cultural da criança permite estabelecer a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a esfera principal em que é possível a compensação da deficiência. Onde é impossível o desenvolvimento orgânico sucessivo, abre-se, de um modo ilimitado, a via do desenvolvimento cultural (Vigotski, 2022, p. 252).

E para cada habilidade e conhecimentos previstos no currículo, é necessário avaliar e diagnosticar onde surgiram as lacunas e o que foi consolidado nesse processo de alfabetização, e então conhecer o aluno, ter respeito e usar as especificidades desse aluno para o ajudar a desenvolver o que é preciso. Nesse momento, as SRM podem ser um grande aliado, assim como o AEE, os colegas da classe regular, e todos que compõem a equipe da instituição escolar, para promover uma educação de direitos e inclusiva, para todos.

Especificamente no contexto das aulas presenciais que incluem pessoas com TEA, como destaca Sarmiento, Santos e Ferreira, (2021), o processo educacional deve ser guiado por princípios prioritários, tais como proporcionar novas experiências e avaliar o processo em detrimento do produto, levando em consideração as potencialidades desses indivíduos. Nesse sentido, é crucial adotar a perspectiva de Vigotski (2007), que aborda as reflexões sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente como uma área de possibilidades de aprendizagem, não de imposições obrigatórias. Isso implica reconhecer e explorar as oportunidades de desenvolvimento que estão ao alcance, sem impor limitações preestabelecidas.

Algumas adequações que os professores podem utilizar é a contribuição do psicólogo escolar, se houver, interações sociais com demais alunos, professores e funcionários, fazer leituras em voz alta, aproveitar da existência de programas e jogos que auxiliam nesse processo, e escutar o aluno e colocar em prática as considerações do mesmo para então planejar ações que realmente vão recompor e desenvolver a aprendizagem desse aluno. Fazer uso de projetos, investigação, quadro sensorial, entre outros recursos.

A partir das reflexões empreendidas aqui, reforça-se a ideia apresentada por Souza e Dainez (2020) de que o ensino-aprendizagem é caracterizado como uma atividade mediada e mediatizante. Isso significa que o processo de aquisição do conhecimento envolve a influência do outro, tornando fundamental a participação próxima e contínua

do professor. Além disso, a atividade é mediatizante, uma vez que desempenha um papel constitutivo nas funções psíquicas complexas e emancipatórias, as quais favorecem a integração e a participação do indivíduo em práticas sociais transformadoras.

Por fim, como não houve de fato menções no documento sobre ou/e para o público da Educação Especial, entretanto, quando se há interesse, condições favoráveis e uma fundamentação que vá apoiar as adequações necessárias, é possível ter o vislumbre da recomposição da aprendizagem acontecendo para todos, especificamente para os alunos com TEA, que enfrentaram (e ainda enfrentam), problemas no processo de ensino durante a pandemia e no retorno as aulas. Entender que esses alunos precisam de atenção, cuidado e afetividade, afinal é uma pessoa, que necessita dos cuidados que não teve no ensino remoto, todos os alunos na verdade, de forma geral, mas de maneira evidenciada, os alunos com TEA foram “esquecidos” durante a pandemia.

Focar em todas as habilidades, de forma inclusiva, com atenção e cuidado que cada aluno precisa. O currículo precisa ser ensinado e consolidado, porém não apenas “passar” o conteúdo, e sim recompor o que não foi aprendido e respeitar as especificidades e desafios do estudante, para então efetivamente aprender e se constituir como um sujeito que não foi negado aquilo que é seu por direito. Considerando esses aspectos que o tópico a seguir irá se debruçar a analisar mais especificamente o estado de Mato Grosso do Sul.

3.3 A RECOMPOSIÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL: LEVANTAMENTO DE DADOS E PROBLEMATIZAÇÕES

Procurando soluções para suprir as lacunas geradas pela pandemia de Covid-19 na área da educação a Secretária de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul (SED/MS) apresentou a seguinte Resolução/SED de nº. 4.026, de 2 de maio de 2022, com o objetivo de orientar o processo de recomposição da aprendizagem dos estudantes da rede estadual de ensino, a ser implementado no ano de 2022. O Plano de Recomposição da Aprendizagem (PRA-MS), visa implementar estratégias de intervenção na aprendizagem escolar e de consolidação de habilidades consideradas relevantes e imprescindíveis para a vida e trajetória acadêmica do aluno matriculado na educação básica, visando enfrentar as dificuldades decorrente da pandemia e reduzir a desigualdade que esta situação aprofundou neste nível de ensino.

O PRA-MS deve ser realizado pelos seguintes profissionais: I - Equipe Gestora, composta pelo Diretor, Diretor Adjunto, quando houver, e Coordenador Pedagógico; II -

Corpo Docente; III - Coordenador do PRA-MS, que deverá ser o Coordenador Pedagógico da escola; IV - Coordenadoria Regional de Educação. Tendo de forma geral os seguintes objetivos:

a) planejar atividades de recomposição com foco no desenvolvimento das habilidades essenciais das diversas áreas do conhecimento, fundamentais para a trajetória escolar do estudante; b) elaborar planos de aula de modo interdisciplinar, com propostas que estimulem a investigação e o pensamento crítico; c) acompanhar o desempenho do estudante, por meio de avaliações diagnósticas e formativas, registrando seus avanços e dificuldades e redirecionando o planejamento das atividades quando necessário; d) participar das atividades de formação, das reuniões e dos encontros. III - aos Docentes responsáveis pelo componente curricular Pesquisa e Autoria e pela unidade curricular Intervenção Comunitária: a) elaborar planos de aula e desenvolver atividades significativas e diversificadas que permitam ao estudante desenvolver as habilidades essenciais para a continuidade de sua trajetória escolar; b) avaliar continuamente o desempenho do estudante, por meio de instrumentos diversificados, registrando seus avanços e suas dificuldades, redirecionando o trabalho quando necessário; c) registrar o desempenho do estudante e os resultados obtidos ao final do Plano de Recomposição das Aprendizagens, com indicação dos progressos evidenciados e das necessidades de aprendizagem a serem focadas no replanejamento das ações de recomposição ao longo do ano letivo (Mato Grosso do Sul, 2022, p.12).

E todas as atividades e ações de recomposição devem estar baseadas na Matriz de Habilidades Essenciais, assim a SED/MS elaborou um documento norteador das ações que devem ser desenvolvidas tendo em vista a Recomposição de Aprendizagens. Esse documento que possui 243 páginas, orienta sobre a base das práticas e os conteúdos são divididos entre Ensino Fundamental anos iniciais e finais, Ensino Médio e subcategorizações pelas quatro áreas do conhecimento (Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias). Fazendo menção a temas e elencando quais habilidades, componente curricular e objeto de conhecimento podem ser suscitados através do trabalho com o tema exemplificado.

Além disso, o PRA-MS preconiza que além dessa matriz de Habilidades Essenciais de cada área do conhecimento para as etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com foco na equidade educacional e na recomposição das aprendizagens. A resolução estabelece a aplicação de um questionário Socioemocional que deverá ser aplicado para toda a Rede Estadual de Ensino, a fim de produzir um indicador socioemocional dos estudantes; materiais de suporte pedagógico às atividades de recomposição; Bolsa Incentivo para coordenadores das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso Sul que atuarão como ponto focal da ação de recomposição na escola/centro; e formação específica para os atores envolvidos no PRA-MS.

Após oito meses de criação e publicação, o PRA - MS teve um acréscimo de organização através da Resolução/SED de N. 4.113, de 13 de dezembro de 2022 que dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar das etapas do ensino fundamental e do ensino médio nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e estabelece que:

Art. 22. Os componentes curriculares Recomposição da Aprendizagem - Matemática (RA-MAT) e Recomposição da Aprendizagem - Língua Portuguesa (RA-LP) têm por objetivo propiciar ao estudante: I - a redução da defasagem da aprendizagem; e II - a apropriação das habilidades essenciais dos anos anteriores, ainda não consolidadas (Mato Grosso do Sul, 2022, p.19).

Conforme Moltocar e Figueiredo (2023), a normativa estabelece a obrigação de incorporar e ajustar o Projeto Político Pedagógico (PPP) de todas as escolas da rede de ensino de Mato Grosso do Sul, integrando objetivos, diretrizes e ações para a recomposição da aprendizagem. Diante desse dispositivo, tornou-se evidente a necessidade de modificações na proposta. Assim, a Secretaria de Estado de Educação (SED), por meio da resolução/SED nº 4.161, de 6 de março de 2023, promoveu alterações e inclusões nos instrumentos relacionados ao Plano de Recuperação de Aprendizagem (PRA).

A principal mudança refere-se ao período de vigência, que passou a ser por tempo indeterminado. No que diz respeito à disciplina, houve ajustes significativos. Anteriormente, as disciplinas de Prática de Aula (PA) e Intervenção Curricular (IC) eram responsáveis por essa função. Agora, por meio da resolução, foram criadas as disciplinas de Recuperação de Aprendizagem em Matemática (RA-MAT) e Recuperação de Aprendizagem em Língua Portuguesa (RA-LP) para cada modalidade de ensino. Isso significa que a Recomposição da Aprendizagem passou a contar com duas aulas semanais para cada ano do ensino fundamental, uma dedicada à RA-MAT e outra à RA-LP (Moltocar; Figueiredo, 2023). Essa ideia de aulas extras sugere uma utilização incorreta do termo Recomposição e, ao invés disso, reforça a ideia de reforço escolar.

De forma interdisciplinar e integrada, as habilidades essenciais estabelecem conexões entre si e com aquelas previstas em anos letivos anteriores ou posteriores, desempenhando um papel significativo no desenvolvimento das competências gerais e específicas. Para elaborar essa Matriz de Habilidades Essenciais de MS, foi necessário realizar um recorte das habilidades, seguindo alguns critérios específicos: 1- Capacidade de ser desenvolvida em um período mais curto de aula; 2- Relevância para cada componente curricular, ou seja, habilidades que fundamentam e caracterizam o

componente; 3- Facilitar a integração tanto entre disciplinas quanto dentro de cada componente, promovendo a interdisciplinaridade; 4- Servir como base para o desenvolvimento de conhecimentos que impulsionem o progresso do estudante ao longo do ano letivo, visando à sua integração no percurso escolar (Moltocaró; Figueiredo, 2023).

Essa Matriz de Habilidades Essenciais está alinhada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Rede Estadual de Ensino. A seleção das habilidades foi realizada considerando os quatro critérios mencionados e levando em consideração a trajetória do estudante sul-mato-grossense, seguindo uma lógica sequencial. Quanto à estrutura do quadro das habilidades, elas foram organizadas por área do conhecimento e etapa de ensino (Moltocaró; Figueiredo, 2023).

Diante dessas considerações, justifica-se a análise do PRA-MS, visto que esse documento é um marco legal que traz uma certa concepção que é instituída como aquela que deve nortear todo o processo de reconhecendo de recomposição para estado. Nesse sentido, o tópico a seguir tem como objetivo realizar um breve levantamento dos dados disponíveis referentes à Educação Especial/inclusiva. Por fim, buscou analisar se após um ano e cinco meses da implementação dessa resolução, as instituições educacionais de Mato Grosso do Sul avançaram no cumprimento das diretrizes estabelecidas.

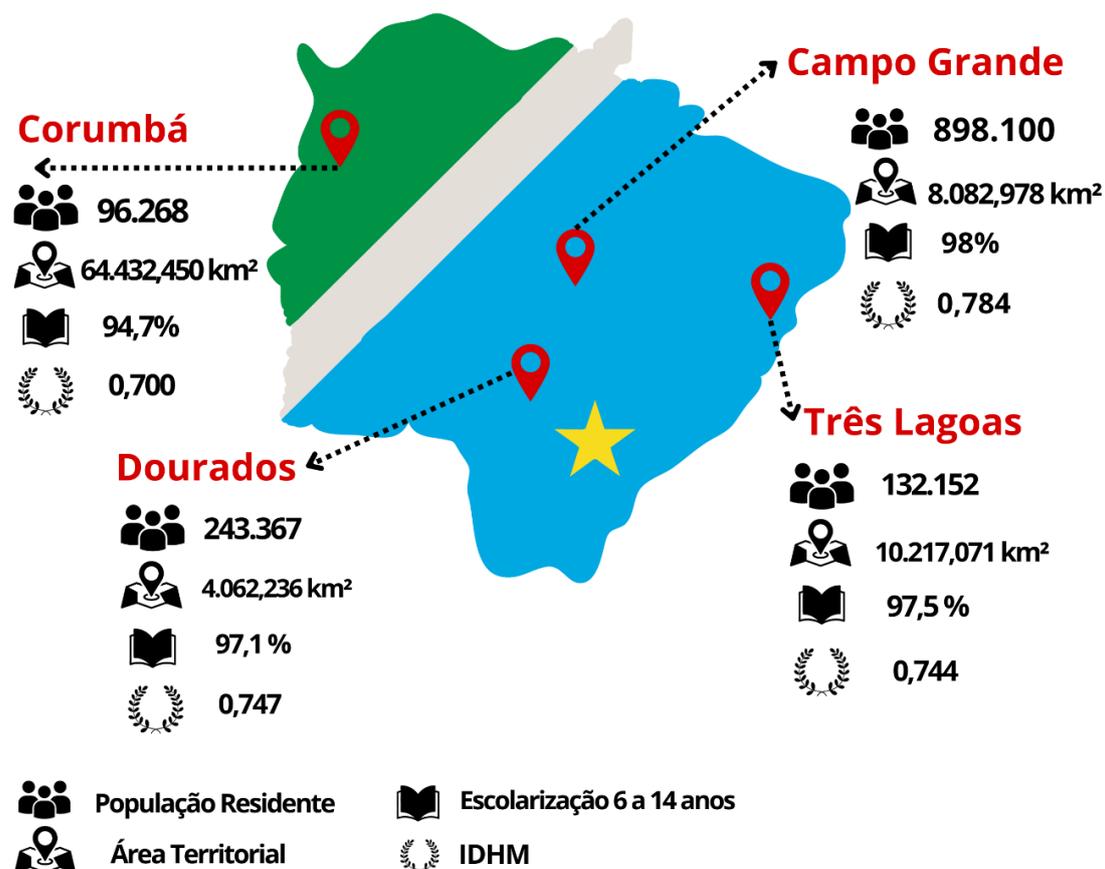
3.3.1 Dados da educação no Mato Grosso do Sul

O presente levantamento de dados foi elaborado em duas fases, com o propósito de avaliar inicialmente a situação da Educação Básica no estado, de maneira abrangente, e, posteriormente, focar na Educação Especial. A segunda fase concentrou-se na investigação da implementação do Plano de Recomposição da Aprendizagem no Mato Grosso do Sul.

A pesquisa foi delimitada a quatro municípios do estado: Campo Grande, Dourados, Três Lagoas e Corumbá. Essa seleção justifica-se não apenas pelo fato de serem os municípios com as maiores populações residentes, mas também por estarem localizados em diferentes regiões geográficas intermediárias e imediatas²³ do estado, conforme evidenciado na figura a seguir:

²³ O estado de Mato Grosso do Sul é composto por 79 municípios, que estão distribuídos em 12 regiões geográficas imediatas, que por sua vez estão agrupadas em três regiões geográficas intermediárias, segundo a divisão do IBGE vigente desde 2017. A primeira seção aborda as regiões geográficas intermediárias e

Figura 7 - Caracterização dos municípios selecionados para levantamento de dados



Fonte: Elaboração própria com os dados do IBGE (2021; 2022).

Com o objetivo de proporcionar uma compreensão mais aprofundada da configuração de cada município, apresentamos a seguir um breve histórico e um resumo atualizado. Essa abordagem visa não apenas contextualizar a situação presente, mas também fornece informações sobre a evolução e as características distintivas de cada localidade. Ao relacionar essas informações, busca-se a seguir estabelecer conexões que contribuam para uma compreensão mais abrangente da realidade educacional, geográfica e social de cada localidade.

Campo Grande

A localização de Campo Grande atendia os objetivos econômicos e estratégicos em 1990, assume o “status” de capital militar. E a partir de 1930, tendo em vista sua importância socioeconômica e política, concentra as discussões sobre a divisão do Estado. Que somente em 1977, quando o Presidente Ernesto Geisel promulga a Lei

suas respectivas regiões imediatas integrantes, enquanto a segunda trata das regiões geográficas imediatas e seus respectivos municípios, divididas por regiões intermediárias e ordenadas pela codificação do IBGE.

Complementar nº 31 que cria o Estado de Mato Grosso do Sul, a cidade de Campo Grande é elevada à condição de capital (IBGE, 2020).

Em relação à economia, conforme o IBGE (2021), o salário médio mensal é de 3.4 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 33.3%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 3 de 79. Apresenta 58.7% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 96.3% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 33.4% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). A capital, apresenta uma taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 10.29 para 1.000 nascidos vivos. As internações devido a diarreias são de 0.1 para cada 1.000 habitantes.

Corumbá

Conforme o Iphan (2022), Corumbá, com o nome de origem tupi-guarani – Curupah, que significa “lugar distante” foi fundada para proteger o território ao sul de Mato Grosso, em 1778, inicialmente, com a função de um posto avançado para abastecer o Presídio de Coimbra e o Forte do Príncipe da Beira, sendo também considerada um centro de influência na zona de fronteira entre o Pantanal (Brasil) e a região do Chaco (Bolívia e Paraguai). Situada no pantanal sul-mato-grossense e à margem do rio Paraguai, é também conhecida como a “Capital do Pantanal” e “Cidade Branca”, devido à cor de suas terras, ricas em calcário. Desde sua origem sua economia se volta para a extração de minério, turismo e cultura.

Sua população é formada devido à grande miscigenação de povos em sua formação, como cariocas vindos para trabalhar na Marinha, bolivianos que atravessam a fronteira, mineiros para trabalhar na extração de minérios entre outros, Corumbá em sua maioria urbana apresenta prédios tombados como patrimônio histórico assim como suas festividades como o Banho de São João (IPHAN, 2022).

De acordo com o IBGE (2021), o salário médio mensal da população era de 2.8 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 14.5%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 6 de 79 e 48 de 79, respectivamente. Em relação a taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 21.15 para 1.000 nascidos vivos. Em seu território Corumbá-MS, apresenta 19.3% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 96.6% de domicílios urbanos em vias

públicas com arborização e 33.4% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada, ou seja, presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio.

Dourados

Antes da colonização o município de Dourados era habitado pelos povos indígenas Terena e Kaiowá cuja presença dos descendentes é marcante até os dias atuais constituindo uma das maiores populações indígenas do Brasil. Fundada em 10 de maio de 1.861, a Colônia Militar de Dourados, sob o comando de Antônio João Ribeiro, quando ocorreu a invasão paraguaia. Por este fato, a região tornou-se lendária. Dado o acentuado progresso verificado na região e pelas notícias sobre a fertilidade da terra, aluíram novos colonizadores em demanda da exploração dos extensos ervais nativos impulsionado pela ação da Companhia Mate Laranjeira S/A, que deteve o monopólio da exploração dos ervais em toda a região, entre os anos de 1882 e 1924. Por fim, em 20 de dezembro de 1935, com áreas desmembradas do município de Ponta Porã, através do Decreto nº 30 do então Governador do Estado, Mário Corrêa da Costa foi criado o município de Dourados (Prefeitura de Dourados, 2023).

Atualmente, conforme o IBGE (2021), é a segunda maior cidade em número de população. Localiza-se na porção sudoeste do Estado, mas polariza uma enorme região produtora de grãos. Possui desenvolvimento educacional e econômico similar a capital. Em 2021, o salário médio mensal era de 2.5 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 31.1%. A taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 8.98 para 1.000 nascidos vivos. As internações devido a diarreias são de 1 para cada 1.000 habitantes. Apresenta 50.7% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 96.9% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 28.2% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada.

Três Lagoas

O povoamento da região de Três Lagoas teve início por volta de 1828, mas somente em 1909, um grupo de engenheiros estabeleceu um acampamento às margens da Lagoa Maior. Em 1911, esse acampamento estimulou a construção de várias moradias, dando origem a um novo povoado. Posteriormente, pela Lei nº 656, de 12 de junho de 1914, o povoado foi elevado à categoria de distrito, vinculado a Santana do Paranaíba. A Vila de Três Lagoas foi formalmente constituída pela Lei Estadual nº 706, em 15 de junho

de 1915, permanecendo inicialmente como parte de Paranaíba, até alcançar sua emancipação política (Prefeitura de Três Lagoas, 2022).

Município situado na porção leste sul-mato-grossense, Três Lagoas faz limite com os municípios de Água Clara a oeste, Brasilândia ao sul, Inocência a norte e Selvíria a leste, onde seu território é divisa com o Estado de São Paulo. Denominada “Região do Bolsão” de MS, consistindo numa das regiões que mais cresce no estado em função de sua localização estratégica devido à proximidade e conexão com os Estados de São Paulo, Minas Gerais e Goiás (SINTRA, 2021).

A cidade de Três Lagoas corresponde, atualmente, a 50% da exportação industrial de Mato Grosso do Sul, sendo os principais itens a celulose e o farelo de soja. O município também apresenta crescimento em importação, tendo como principais produtos de consumo industrial os materiais têxteis, cereais e siderurgia. Com cerca de 3 mil empresas instaladas e 54 indústrias de grande e médio porte. Apesar de ser considerada a capital mundial da celulose, Três Lagoas têm, em seu Distrito Industrial a maior fábrica brasileira de refrigeradores e deve ter, em breve, a maior indústria da América Latina de Fertilizantes Nitrogenados (UFN-3) da Petrobras (Prefeitura de Três Lagoas, 2022).

Em 2021, o salário médio mensal era de 3 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 31.5%. A taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 9.79 para 1.000 nascidos vivos. As internações devido a diarreias são de 0.8 para cada 1.000 habitantes. Apresenta 52.6% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 95.6% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 10.8% de domicílios urbanos em vias públicas adequadas (IBGE, 2021).

A seguir será apresentado a caracterização da Educação Básica desses quatro municípios de Mato Grosso do Sul os dados são do ano de 2022 e trará os números de escolas e matrículas enfatizando também os dados da Educação Especial.

Quadro 8 – Caracterização da Educação Básica dos quatro municípios com maior densidade populacional de Mato Grosso do Sul - 2022

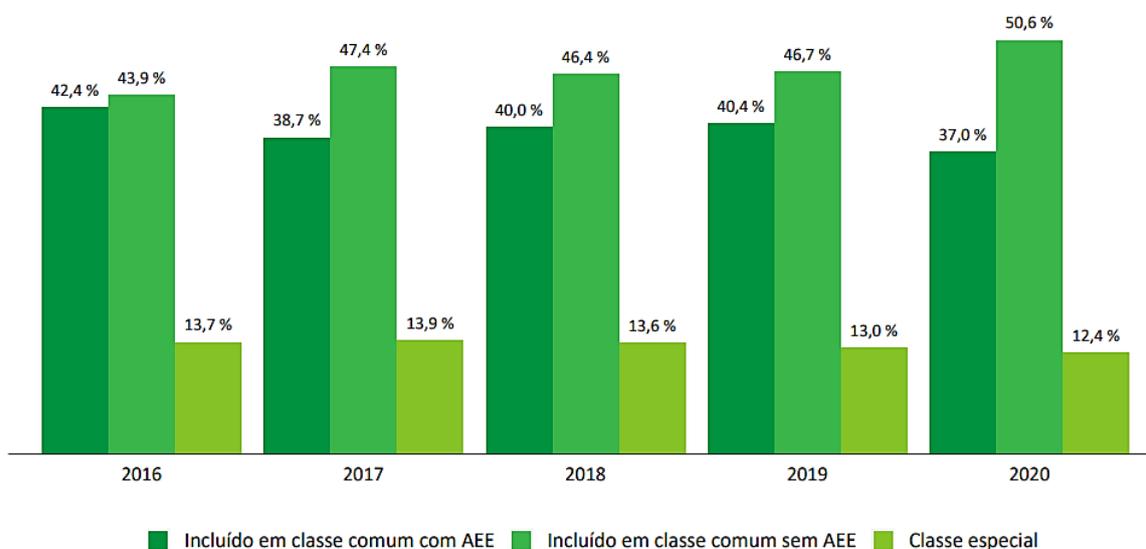
Unidade Territorial	Número de estabelecimentos			Número de Matrículas da Educação Básica						
	Ensino Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Especial		
								Total	Classes Comuns	Classes Exclusivas
Mato Grosso do Sul	1.152	1161	444	667.842	136.918	393.401	104.448	23.108	17.869	5.239
Campo Grande	324	272	108	203793	40.929	115.667	33.685	6249	5.338	911
Dourados	104	83	28	59.404	12.254	34.839	8.660	1885	1.644	241
Três Lagoas	52	42	21	33.153	7.100	19.136	5.012	886	668	218
Corumbá	39	49	17	25.244	4.246	14.845	4.329	651	539	112

Notas: Os dados do Ensino Médio correspondem somente ao ensino regular, desconsiderando ensino técnico, Educação de Jovens e Adultos (EJA) entre outras modalidades.

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2023).

Especificamente em relação a Educação Especial, além do apresentado no quadro acima, no site da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), encontrou-se o *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual de 2020* e o *Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – Ciclo 2017 a 2020*. A seguir apresentamos os dados encontrados que se referem somente a Educação Especial nesses dois documentos.

O percentual de alunos com deficiência, Transtornos do Espectro Autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns no Ensino Fundamental aumentou entre 2016 e 2020. A figura 8 apresenta o percentual de alunos de 4 a 17 anos incluídos em classe comum (com e sem AEE) ao longo dos anos. Considerando a mesma população de 4 a 17 anos, verifica-se que o percentual de alunos incluídos em classes comuns e que têm acesso às turmas de AEE caiu no período, passando de 42,4%, em 2016, para 37,0%, em 2020.

Figura 8 - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos – Educação Especial

Fonte: Inep (2020, p. 37).

O documento também inclui uma comparação da educação inclusiva por dependência administrativa. Observa-se que a rede federal apresenta o maior percentual de alunos incluídos, totalizando 100,0%. Por outro lado, na rede privada, das 5.861 matrículas registradas na Educação Especial, 660 (11,3%) estão matriculadas em classes comuns (Figura 9).

Figura 9 - Número de matrículas na Educação Especial por dependência administrativa

Fonte: Inep (2020, p. 38).

O Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – Ciclo 2017 a 2020, tem o objetivo de reunir informações referentes à execução das estratégias e ao cumprimento das metas do PEE/MS, tendo como período de monitoramento os anos 2017, 2018, 2019 e 2020. No texto se propõe a ter uma análise de cada meta proposta, é feita a consideração a respeito do seu cumprimento proporcional, bem como uma reflexão acerca da possibilidade ou não de cumprimento total, no período de vigência do Plano. O relatório possui 175 páginas que versam sobre 19 metas, agrupadas em quatro focos de atuação:

Figura 10 - Metas estruturantes do Plano Estadual de Educação de MS

Metas	Foco
1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11	Garantia do direito à Educação Básica com qualidade
4 e 8	Redução das desigualdades e valorização da diversidade
15, 16, 17 e 19	Valorização dos profissionais da educação
12, 13 e 14	Referente ao ensino superior

Fonte: Mato Grosso do Sul (2022, p. 10).

E na Educação Especial/Inclusiva apresenta-se 29 estratégias da Meta 4, que estabelece formas de garantir o acompanhamento e a participação efetiva em sua execução, destacam-se: a introdução, expansão, execução e abrangência do atendimento a esse público; o aprimoramento constante da formação dos professores; o estabelecimento e a manutenção de setores com equipes multiprofissionais; e a criação de centros de atendimento e acessibilidade. Destacamos aqui especificamente algumas estratégias como:

4.3 – Todos os estudantes têm acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola, e pelos Centros de AEE, conforme opção da família. Registra-se que, das 347 escolas da Rede Estadual de Ensino (REE/MS), a grande maioria possui SRM própria, com carga horária compatível com as necessidades da comunidade escolar.

4.6 – O Estado de Mato Grosso do Sul criou, além dos quatro centros já existentes, mais dois Centros Estaduais de Atendimento e Assessoramento Educacional para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

4.26 – Todo estudante, público da Educação Especial, tem o processo educativo referendado por meio do Plano Educacional Individualizado (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 40- 41).

O PEE/MS propõe estratégias que envolvem a supervisão e controle do acesso à escola e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essas estratégias visam remover obstáculos por meio de programas e campanhas educativas, conduzindo estudos e pesquisas em

colaboração com instituições de ensino superior. Além disso, incluir esse público nos sistemas de ensino constitui uma parte integral dessas abordagens.

Entretanto, dado o caráter de Relatório de Monitoramento e Avaliação, seria esperado que apresentasse resultados e dados específicos sobre a implementação das estratégias. Embora a única informação disponível indique que estão em andamento, não são fornecidos dados relativos ao número de alunos beneficiados, escolas que já implementaram o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Sala de Recursos Multifuncionais (SEM), além de detalhes sobre os procedimentos e dados dos Planos Educacionais Individualizados (PEI). Em resumo, a SED/MS não disponibiliza dados qualitativos ou quantitativos relacionados à aplicação das estratégias delineadas no Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS).

A segunda fase deste levantamento envolveu inicialmente a busca nos sites oficiais da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) e das Secretarias Municipais de cada município (Campo Grande, Corumbá, Dourados e Três Lagoas). O objetivo era encontrar documentos, relatórios e informações relacionadas ao estudo e à implementação especificamente do Plano de Recomposição da Aprendizagem. No entanto, diante da ausência de informações disponíveis nessas fontes, foi necessário estabelecer contato por meio dos telefones oficiais de cada secretaria municipal. Essas ligações ocorreram do dia 20 ao dia 25 de novembro de 2023 e todas as informações obtidas serão descritas a seguir. No entanto, todos os dados obtidos neste estudo foram construídos a partir dos estudos documentais de domínio público que estavam disponíveis no site das Secretarias Educação dos municípios mencionados.

Entretanto, encontramos na página da SEMED sobre um projeto intitulado: “Projeto de Recomposição da Aprendizagem - Aprender Mais na REME”. A Rede Municipal de Ensino (REME) juntamente com a SEMED buscou estratégias para auxiliar as escolas “a intervirem pedagogicamente com o intuito de elevar os indicadores educacionais gerados pelas diferenças na aprendizagem dos alunos da REME, e para atenuar essas disparidades” (SUPED; SEMED, 2023, p.4).

O projeto em sua proposta visa recompor a aprendizagem de alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental, com preferência de atendimento aos alunos do 5º ano, a fim de proporcionar o desenvolvimento e a consolidação das habilidades consideradas necessárias para a continuidade da trajetória de estudos dos alunos da REME, tendo como objetivo:

implementar, a partir do ano letivo de 2023, estratégias de intervenção para o desenvolvimento e a consolidação das aprendizagens consideradas essenciais para a continuidade da trajetória de estudo dos alunos. Será concretizado pelas 99 unidades escolares da REME, e contará com a participação de gestores, equipes técnico-pedagógicas e professores. A SEMED promoverá esse Projeto com o intuito de somar

com os trabalhos pedagógicos desenvolvidos pelos professores e gestores da REME (SUPED; SEMED, 2023, p.4).

Tendo como meta alfabetizar 95% dos alunos envolvidos no *Projeto Aprender Mais* na REME; e aumentar em 95% a proficiência em habilidades de leitura, interpretação e produção de textos dos estudantes que ingressam no projeto. A metodologia do projeto conforme o documento seria implantado e implementado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande – MS, e coordenado pela Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais (SUPED) e executado pelas 99 unidades escolares da REME que ofertam o ensino fundamental. E as ações do Projeto Aprender Mais na REME deverão acontecer no modelo presencial e somente poderão ser incluídas metodologias de desenvolvimento de atividades não presenciais, quando funcionarem como complementação das atividades presenciais, sendo:

desenvolvido em 2 (duas) fases: na primeira, que compreenderá o período de 1º de março a 30 de junho, serão disponibilizados, para atendimento aos alunos, os cadernos 1 e 2, de Língua Portuguesa. O caderno 1 abrangerá as concepções iniciais de alfabetização e letramento. O caderno 2, por sua vez, oportunizará a consolidação dos conhecimentos específicos da Língua Portuguesa. Ao término do estudo de ambos os cadernos os estudantes deverão ter sido alfabetizados. Na segunda fase, que compreenderá o período de 01/09 a 30/11, haverá a continuidade do trabalho com os cadernos 1 e 2 visando a consolidação das aprendizagens. O projeto será desenvolvido em horários intermediários ou no contraturno para que sejam preservadas as aulas regulares do currículo vigente. Para a formação das turmas, os estudantes serão organizados em grupos de, no mínimo, 15 (quinze) alunos e, no máximo, 20 (vinte) alunos, com possibilidade de alunos de diferentes anos ficarem reunidos em uma mesma turma. O aluno terá, no período de uma semana, no mínimo, 1 hora de aula. A primeira avaliação diagnóstica, já realizada pelas escolas, servirá de instrumento para a seleção desses alunos, pela qual se definirá quem estudará com o caderno 1 e quem estudará com o caderno 2 (SUPED; SEMED, 2023, p. 9-10).

Em relação ao conteúdo, somente é mencionado no documento que: “Cadernos 1 e 2 de Língua Portuguesa e outros materiais pedagógicos disponíveis no próprio ambiente escolar” (p.13). Não tivemos acesso a esse conteúdo para analisar se houve uma mudança ou alguma alteração específica no conteúdo curricular visando a Recomposição. Ou se de fato foi implementado o projeto nas 99 escolas da Reme conforme prometido no documento.

Não há nenhum dado sobre a implementação nem sobre a avaliação do projeto conforme deveria ser um dos processos estabelecidos no cronograma conforme indicado no documento, as únicas informações disponíveis sobre a aplicação do projeto se refere a sites de notícias²⁴, que informa que o projeto foi realizado do meses de março até outubro de 2023, uma dessas

24 Semana On: <https://semanaon.com.br/campo-grande/projeto-aprender-mais-na-reme-faz-aluna-que-nao-sabia-ler-ser-recordista-de-livros-na-biblioteca/>

MidiaMax: <https://midiamax.uol.com.br/cotidiano/2023/semec-aprova-projeto-aprender-mais-no-ensino-fundamental-das-escolas-de-campo-grande/>

TopMidiaNewes: <https://www.topmidianews.com.br/campo-grande/projeto-aprender-mais-na-reme-e-oficializado-pela-prefeitura-de/182415/?time=1705817098>.

notícias tem a seguinte chamada “Projeto Aprender Mais na Reme faz aluna que não sabia ler ser recordista de livros na biblioteca” que chamou bastante atenção para o objetivo do projeto e problematização do conceito de Recomposição.

Além disso, no site da prefeitura²⁵, tem a seguinte descrição sobre o projeto: “o Aprender Mais na Reme é oferecido no **contraturno** das aulas dos alunos e serve como **reforço escolar para alfabetização e letramento** para os alunos matriculados nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, com ênfase para os alunos dos 5º anos, os mais impactados com a pandemia da Covid-19, pois estavam em fase de alfabetização.” (CG Notícias – Prefeitura de Campo Grande, 2023, s/p, grifo nosso).

Outra notícia²⁶ no mesmo portal, versa sobre o encerramento do *Aprender Mais*, que descreve que o projeto: “atendeu 98 escolas, 227 turmas e cinco mil alunos, por 180 professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. O projeto representa o compromisso da gestão municipal com a recomposição da aprendizagem e a alfabetização plena dos estudantes da Rede Municipal de Ensino”. Outro trecho que chamou nossa atenção refere-se que o: “projeto, que atendeu cinco mil alunos, pois houve a **substituição dos estudantes integrantes, após a consolidação** das aprendizagens consideradas essenciais” (CG Notícias – Prefeitura de Campo Grande, 2023, s/p, grifo nosso), o termo substituição evidencia ainda mais a natureza pontual da ação.

Em relação a continuidade da implementação do projeto no de ano de 2024, o portal traz a seguinte informação: “Segundo a chefe da Divisão do Ensino Fundamental e Médio da Secretaria Municipal de Educação, Ana Ribas, o foco do projeto foram alunos dos 4º e 5º anos, pois, durante o período de alfabetização, eles estavam tendo atividades não presenciais. A Semed deve dar continuidade ao Aprender Mais na Reme em 2024, com objetivo de implementar também a Matemática” (CG Notícias – Prefeitura de Campo Grande, 2023, s/p).

Não dispomos de dados suplementares, pelo menos não disponíveis ao público, sobre os resultados dessa ação pontual, tampouco sobre a avaliação dos alunos ou o perfil dos mesmos. Além disso, não há informações acerca dos conteúdos que serão implementados com a continuidade do projeto em 2024 pela Prefeitura de Campo Grande, o que inviabiliza uma análise mais aprofundada dos benefícios ou melhorias advindas desse projeto específico. Importante ressaltar que não há qualquer informação relacionada à Educação Especial, seja

²⁵ CG Notícias: <https://www.campogrande.ms.gov.br/cgnoticias/noticia/projeto-aprender-mais-na-reme-e-oficializado-com-publicacao-no-diogrande/>

²⁶ <https://www.campogrande.ms.gov.br/cgnoticias/noticia/aprender-mais-na-reme-mostra-resultados-positivos-no-encerramento-do-ano/>.

quanto às adaptações para alunos com necessidades educacionais diversas, ao AEE ou à SRM. A ausência de dados impede a verificação da inclusão desses alunos no âmbito do projeto.

Podemos identificar contradições na proposta da SEMED de Campo Grande, que interpreta o termo "reforço escolar" como Recomposição de Aprendizagem, pois as características da ação não se apresentam como uma iniciativa sistêmica, mas sim pontual. Além disso, a abordagem não abrange aspectos essenciais, como Busca Ativa Escolar, Acolhimento e Clima Escolar, Flexibilização Curricular, Reorganização das Atividades Pedagógicas e Acompanhamento das Aprendizagens. Trata-se de uma ação oferecida no contraturno escolar, sem uma integração efetiva com a educação básica proporcionada pela escola, assemelhando-se mais a uma iniciativa de reforço do que de recomposição (Santos, 2022; Guaraldo, 2022).

Adicionalmente, além da incorreta utilização do termo "reforço" nos sites oficiais da SEMED, as práticas de implementação da ação, embora no documento objetivem a recomposição e estejam alinhadas ao Plano de Recomposição da Aprendizagem de Mato Grosso do Sul (PRA-MS), não buscam superar desafios mais amplos relacionados à compreensão e vivência dos conteúdos. Retomando a diferenciação feita por Abe (2022) no início deste capítulo, no contexto pós-pandemia, essa abordagem não é apropriada, pois o ensino remoto, introduzido de maneira insatisfatória para muitos, privou a maioria dos estudantes da oportunidade inicial de aprendizado. Logo, não é viável recuperar algo que nunca foi de fato aprendido. Além disso, o conceito de recomposição visa restabelecer a conexão com a escola e com os aprendizados na perspectiva escolar, algo que não se evidencia na metodologia e aplicação do projeto *Aprender Mais*.

O reforço pode ser um grande aliado para o ensino e para os alunos, conforme explica Luckesi (2011, p.97):

Reforço escolar é uma atividade de auxiliar o educando a aprender o que não foi possível aprender nas horas regulares de aula em uma escola. O ideal seria que a própria escola prestasse esse serviço ao educando, pois os estudantes necessitam de aprender; é por essa razão quem vem para a escola. E a escola promete, em sua propaganda, que eles aprenderão. Desse modo, caso eles não tenham aprendido, é dever da escola propiciar o saneamento desse impasse. Em última instância, se a escola não faz isso, alguém necessita de fazer. Usualmente são os pais que assumem essa tarefa, ou por si mesmo ou contratando quem oferece esse serviço.

Além disso, podem ser feitas ações de mitigação de impactos em alguns casos conforme explica Hickmann *et al.* (2022), o conceito de mitigação das perdas refere-se a uma avaliação do que foi perdido e ao que precisa ser incorporado diante de um contexto de crise, considerando tanto aprendizagem quanto conteúdo. Em relação à remediação, ocorre quando a demanda de

formação de uma turma é maior do que o esperado, requerendo a incorporação de outros estímulos interdisciplinares no ensino e nas práticas pedagógicas, assim como a mobilização de outros professores.

A intervenção, por sua vez, é um processo focado na aprendizagem e pode ser adaptado a diversos contextos. Nesse sentido, uma turma pode ser segmentada em vários níveis, sendo interessante utilizar o conhecimento dos estudantes com desempenho excepcional para explicar aos colegas com sua própria linguagem. Quanto à aceleração, esta ocorre quando o foco do ensino é direcionado a conteúdos mais específicos e relevantes que precisam ser trabalhados ou lembrados (Hickmann *et al.* 2022).

Entretanto, o reforço e a mitigação não são suficientes para superar os desafios e lacunas que foram aprofundados ou criados durante a pandemia. Questões que impuseram desafios à saúde mental de alunos e educadores, a evasão, a falta de conexão com a escola, conhecimentos não adquiridos e novas perspectivas sobre o mundo são problemas estruturais que não serão resolvidos em poucos meses ou em algumas horas e para um grupo seletivo de alunos.

Com a análise de todos esses documentos e informações, retoma-se a pergunta norteadora desta pesquisa: Há propostas que visavam a Recomposição da Aprendizagem no processo de alfabetização dos alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental com TEA? A resposta é negativa; não foram encontradas recomposições de aprendizagens nem na Educação Especial na perspectiva inclusiva de forma geral, muito menos direcionadas a um público específico.

Isso levanta um novo questionamento: se, pelos dados do Inep ou pelas pesquisas acadêmicas elaboradas nos últimos quatro anos, o público da Educação Especial foi o mais afetado e negligenciado pelo ensino remoto, por que não existem propostas específicas? Mais uma vez, esses sujeitos ficaram à mercê do abandono, da invisibilidade e da negação de direitos já garantidos por lei.

No intuito de auxiliar os educadores, dado a falta de suporte legal ou projetos específicos para alunos com TEA, o tópico a seguir pode oferecer uma visão de como uma Recomposição de Aprendizagem pode ser realizada para esses alunos, principalmente na compreensão de que não há uma solução mágica ou única que possa ser aplicada em todos os contextos e com todos os alunos. Serão incorporadas informações dos documentos analisados, considerações da teoria Histórico-Cultural e estudos relacionados ao ensino de alunos com TEA.

3.4 A RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGENS PARA ALUNOS COM TEA

Analisando sob a perspectiva histórico-cultural, que considera a formação do sujeito a partir de suas vivências e experiências, é ressaltado que tantas pessoas com ou sem deficiência têm o direito à educação. Vigotski (2022) enfatiza a ideia de compensação, afirmando que, com os meios adequados, cada sujeito pode superar suas dificuldades. Na pandemia, especialmente para alunos com TEA, a quebra de rotina e convívio social apresentou desafios, exigindo a redefinição de uma nova rotina de estudos em casa e uma redefinição de ações compensatórias.

A proposta do documento *Recomposição das Aprendizagens: estratégias educacionais para enfrentar os desafios da pandemia*, como já mencionado visa listar estratégias educacionais para enfrentar os desafios pós-pandemia. No entanto, sem problematizá-los, a ausência de propostas específicas para a Educação Especial, que já existiam antes da pandemia se trona ainda mais evidente e excludente após o ensino remoto. Assim, como a Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul implementou o Plano de Recomposição da Aprendizagem (PRA-MS), buscando reaver habilidades essenciais. Entretanto, a iniciativa não contempla uma abordagem específica para a Educação Especial, incluindo alunos com TEA.

Diante disso, destaca-se a necessidade de considerar as especificidades e potencialidades de cada aluno, reconhecendo que todos têm formas diferentes de aprender. O objetivo final é proporcionar um ambiente inclusivo que atenda às necessidades dos alunos com TEA, considerando suas experiências de vida como um elemento valioso no processo de alfabetização.

Conforme a professora Anna Maria Lunardi Padilha em entrevista a Oliveira (2022) ao falar sobre as contribuições da teoria Histórico-Cultural de Vigotski no âmbito da Educação Especial no Brasil, afirma que necessitamos compreender as condições presentes no ambiente social e em que contextos a coletividade se manifesta no processo de desenvolvimento humano e na prática educativa com as novas gerações. Vigotski destaca a importância da relação da criança com o seu entorno.

No processo educativo, tanto para crianças com quanto sem deficiência, são os adultos que conferem significado ao mundo para elas. Tendo os educadores a função de identificar as relações entre a criança e o meio, entender como as experiências ocorrem e de que maneira a criança as percebe e interpreta. Isso só é viável conforme Padilha com a presença sistemática e intencional do processo educativo sob essa perspectiva. Não se trata apenas de influências externas, mas sim da formação cultural única de cada indivíduo nas interações interpessoais.

Durante as pesquisas e análises depreendidas para esta dissertação, observou-se que a colaboração entre o professor regente e o AEE não ocorreu conforme o esperado. O AEE visa proporcionar um atendimento individualizado e especializado. No entanto, essa abordagem se

aplicada de forma isolada limita a verdadeira inclusão, uma vez que não há envolvimento com a turma. Muitas vezes a responsabilidade do AEE de adaptar o planejamento do professor fragmenta o ensino, impedindo o desenvolvimento de atividades inclusivas.

Essa divisão coíbe a reflexão do professor sobre a criação de atividades que não apenas atendam ao aluno com TEA, mas também promovam a compreensão do TEA por parte dos colegas. A falta de colaboração entre o professor regente e o AEE contribui para uma assistência insuficiente, agravando a exclusão desses alunos. Essa desconexão é evidenciada pela confusão sobre o significado de avaliação e instrumentos avaliativos, e do próprio papel da AEE, ressaltando a necessidade urgente de uma abordagem mais integrada e colaborativa (Ferreira; Cruz, 2021; Miguel, 2022; Jesus *et al.*, 2023).

Assim, em relação à responsabilidade pela aprendizagem, não deve apenas do professor, ou do AEE de forma isolada, mas de toda a escola de forma conjunta. A Recomposição, pensada como um componente curricular adaptado, será ajustada para alunos com TEA por meio de uma adequação do currículo. Esse processo busca identificar as principais dificuldades desses alunos e explorá-las de maneira a potencializar suas habilidades.

Saviani (2007), destaca mediante um pensamento marxista e na perspectiva histórico-crítica da educação, a importância da mediação no processo educacional. Ele enfatiza que a prática social global, que compreende o contexto mais amplo em que a educação ocorre, influencia diretamente a atividade mediadora. Na visão de Saviani, a atividade mediadora no processo educacional desempenha um papel crucial na mediação entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento. Essa mediação ocorre por meio de práticas pedagógicas, métodos de ensino, materiais didáticos e demais elementos que facilitam a assimilação do conhecimento pelo estudante.

E o trabalho em conjunto com a coordenação, gestão e docentes é essencial para propor soluções eficazes para as lacunas pós-pandemia, que afetam o conhecimento atual dos alunos, especialmente com TEA. Embora em um cenário ideal essa colaboração seja intrínseca, a necessidade de um documento que forneça mais informações específicas sobre a situação do aluno pode ser crucial. Reuniões e benefícios mútuos são estratégias importantes, mas o foco principal deve ser oferecer a melhor educação possível, pois o aluno necessita dessa atenção, e cabe ao professor liderar esse esforço.

Existe um foco considerável na abordagem familiar, entretanto, muitas famílias estão aliviadas com o retorno de seus filhos à sala de aula. Elas enfrentaram diversos desafios ao tentar ajudar seus filhos, uma vez que não possuíam formação para alfabetizá-los e tinham seus próprios afazeres e empregos. Os documentos propõem estratégias que abordam essa questão

social, destacando a importância de envolver não apenas a instituição escolar, mas também a comunidade e as famílias, entretanto é insuficiente.

Além disso, é fundamental valorizar plenamente as diversas capacidades de aprendizagem dos estudantes, considerando suas habilidades individuais e potencialidades únicas. Reconhecer e compreender a amplitude dessas aptidões não apenas promove um ambiente educacional mais inclusivo, mas também proporciona oportunidades significativas para o desenvolvimento de cada aluno:

[...] é necessário esclarecer qual é o atraso cultural que temos perante nós, qual é sua estrutura, qual é a importância e quais são os mecanismos dos processos de formação dessa estrutura, qual é o encadeamento dinâmico de seus diferentes sintomas, dos complexos, com os quais se forma o quadro do atraso mental da criança e a diferença dos tipos de crianças com atraso mental (Vigotski, 2022, p. 196).

Raad (2016), afirma mediante a perspectiva vigotskiana, que se deve examinar o duplo aspecto do desenvolvimento infantil, isto é, em primeiro lugar, o estágio atual de desenvolvimento da criança, representando o que já amadureceu até o momento. Em segundo lugar, é crucial considerar a zona de desenvolvimento iminente, referindo-se aos processos que, embora ainda não tenham alcançado maturidade no desenvolvimento das mesmas funções, já estão em progresso, prontos para emergir; no futuro, esses processos resultarão em habilidades plenamente desenvolvidas e passarão para o estágio de desenvolvimento atual. Estudos indicam que, pelo menos, esses dois aspectos são determinantes no nível de desenvolvimento da criança, sendo que a diferença entre a Zona de Desenvolvimento Iminente e o estágio atual define o indicador desse segundo componente.

Cabe lembrar que a função da Educação Especial, conforme Santos e Anache (2023), é uma modalidade de ensino com o propósito de assegurar o acesso ao ensino regular, promovendo a participação, aprendizagem e continuidade em níveis educacionais mais avançados. Alinhada a uma perspectiva inclusiva, ela defende o direito à educação para todos os estudantes, evidenciando a complexidade do processo educativo e apontando as contradições nos modelos pedagógicos existentes nas escolas. Logo, não basta uma recomposição centrada nos moldes já existentes é necessário aprofundamento científico, prático e contextual.

Esse enfoque busca atender às garantias estabelecidas nos marcos regulatórios educacionais, destacando a importância de uma abordagem inclusiva e equitativa no ambiente escolar e “por isso, ao estudar a criança, devemos exigir não só a caracterização dupla (motora e intelectual), mas também o estabelecimento da relação entre uma e outra esfera do desenvolvimento. Com muita frequência, essa relação costuma ser o resultado da compensação” (Vigotski, 2022, p.47).

Vigotski (2021) estabelece através da Lei Geral do Desenvolvimento Humano que qualquer evolução do sistema funcional psíquico ocorre em dois estágios: primeiramente, no âmbito social, entre as pessoas, para posteriormente tornar-se intrapsíquico, ou seja, no interior de cada indivíduo. A fundamentação dessa lei se dá ao destacar a conexão genuína entre o que Vigotski denomina de interpsíquico e intrapsíquico. As funções psíquicas que são distintivamente humanas, tais como a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, a imaginação, a vontade, a linguagem, os sentimentos, entre outras, não derivam unicamente da biologia ou da história evolutiva da espécie. Elas são sociais, representam relações internalizadas e compõem a esfera do social, constituindo os alicerces da personalidade humana.

Essa lei geral do desenvolvimento explica a importância do coletivo na vida das crianças com ou sem deficiência. O que se torna individual são as relações entre as pessoas e os significados atribuídos a essas relações, evidenciando que o desenvolvimento progride da socialização para a individualização, indo do que é social para o que é individual (Vigotski, 2021). Essa abordagem visa quebrar a barreira entre as esferas, enfatizando que trabalhando em conjunto, é possível superar desafios sem sobrecarregar nenhum dos lados. A comunicação aberta em situações de dificuldade é fundamental, proporcionando assim uma educação de qualidade para todos os alunos, principalmente para os alunos com alguma deficiência.

O desenvolvimento atípico, ao apresentar obstáculos, cria possibilidades de subjetivação, pois esses desafios podem instigar alternativas para superá-los. Esse processo pode proporcionar meios para reorganizar o sistema em desequilíbrio, direcionando-o para uma nova organização. A linguagem desempenha um papel crucial nesse contexto, não apenas como mediadora na comunicação, mas também por capacitar o ser humano a lidar com os eventos diários, analisando, abstraindo e generalizando ideias decorrentes desses eventos. Além disso, é essencial avaliar o estado atual das funções psicológicas da criança, especialmente aquelas necessárias para superar a crise que impulsiona o processo de transição. Nesse sentido, a instrução escolar desencadeia o desenvolvimento dessas funções, incorporando características distintivas de todas as funções psíquicas superiores que se desenvolvem durante esse período, conforme preconizado por Vigotski (Padilha; Anache, 2023).

Compreende-se que não é possível efetuar uma Recomposição da Aprendizagem sem modificar os processos de ensino. Ao promover alterações nos componentes curriculares, e simplesmente retomar de onde parou não tem sido eficaz para auxiliar os alunos a adquirirem conhecimento. Pelo contrário, isso tem evidenciado ainda mais as dificuldades que surgiram durante o período da pandemia, refletindo nos conteúdos apresentados em sala de aula.

De acordo com Padilha e Anache (2023), o alcance máximo do desenvolvimento de cada estudante necessita, igualmente, de um conhecimento abrangente por parte dos professores sobre o progresso das funções psíquicas superiores ou culturais, bem como sobre a formação de conceitos do dia a dia - aqueles que adquirimos nas interações habituais da vida em sociedade - e de conceitos científicos genuínos, obtidos por meio do ensino sistemático de disciplinas como filosofia, ciências e artes na escola. Torna-se essencial a mediação qualificada de um colega mais avançado nesse processo.

A abordagem educacional inclusiva deve reconhecer que, concomitantemente aos desafios apresentados pelas pessoas com deficiências ou com altas habilidades, também coexistem inclinações psicológicas com orientações contrárias. Se faz necessário perceber que, além do defeito, existem propensões que permitem a compensação e a superação dessas limitações.

É exatamente essa capacidade de compensação que se destaca como uma força motriz no desenvolvimento da criança, merecendo, portanto, ser integrada como elemento fundamental no processo educacional, visto que “a educação social da criança com defeito, baseada nos métodos da compensação social de seu defeito inato, é o único caminho cientificamente válido e correto no aspecto ideológico” (Vigotski, 2022, p.119).

Contudo, de acordo com Santos e Anache (2023), o processo de compensação nem sempre resulta de maneira bem-sucedida para aqueles com desenvolvimento atípico. Tanto o sucesso quanto a adversidade coexistem, oferecendo potenciais impulsionadores para enfrentar desafios. Portanto, há um terreno propício para explorar alternativas e criar oportunidades de vida. A colaboração entre professores e alunos emerge como uma condição pedagógica essencial para o desenvolvimento do sujeito da aprendizagem. A interação entre os participantes no ato educativo impulsiona o progresso de ambos, pois, à medida que o estudante avança na assimilação do conhecimento e também demonstra ao professor as áreas que ainda demandam avanço. Essas informações são cruciais para o planejamento de abordagens didáticas adicionais, aproveitando os suportes fundamentais que contribuíram para a conquista da autonomia acadêmica, como exemplificado na aquisição do domínio da escrita.

Para os alunos com TEA, é imperativo realizar uma adaptação do currículo com base no que eles conseguiram efetivamente aprender. A partir desse ponto, é fundamental trabalhar as lacunas que se formaram, considerando as necessidades específicas desses alunos. Ao adotar a perspectiva histórico-cultural, que destaca a influência do contexto social e das interações na construção do conhecimento, proporcionar um ambiente educacional mais inclusivo e propício para criar condições para que desenvolvam suas potencialidades. A

Recomposição, inserida na perspectiva histórico-cultural, visa não apenas preencher lacunas no aprendizado, mas também promover uma educação mais equitativa e adequada às características singulares de cada aluno, contribuindo para sua plena participação e desenvolvimento social e histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que fazer uma pesquisa exige um esforço que até então, você pensava não ser possível realizar, mas quando nos desafiamos, percebemos que somos capazes de fazer muito além daquilo que se propunha. Esta dissertação me trouxe para um lugar de estranhamento, passei por momentos que nunca imaginei, e com certeza foram momentos de muitos desafios e superações, mas se este trabalho contribuir para o aprendizado, para futuras pesquisas e para a prática dos profissionais da educação, como acrescentou na minha vida profissional, sinto que cumpri com meu objetivo de pesquisa.

Toda pesquisa exige uma preparação, e você tentar resumir e encontrar novas respostas, se torna um trabalho árduo e que necessita de cuidado, atenção e valorização daquilo que já foi desenvolvido até a atualidade. O primeiro capítulo talvez tenha sido o mais complexo e importante, afinal falar sobre uma teoria que você ainda está se apropriando é um grande desafio. Como explicar conceitos e métodos que você está buscando compreender? Essa era a pergunta que eu mais fazia no processo da escrita, então lendo Vigotski, percebi que sempre vai ter algo que nos influencia a seguir por um caminho, quer seja ele, social ou cultural, ou até mesmo ambos.

Nós, sujeitos da sociedade, principalmente profissionais da educação, constituímos funções importantes na vida de uma criança, como ela irá crescer, que tipo de educação terá, tanto familiar quanto escolar. No final, muitas coisas são definidas pelos adultos, que foram influenciados na sua infância, e que estudos de décadas atrás refletem nos nossos dias, pois certos valores e costumes, continuam presente na sociedade, afinal não há como dissociar o histórico, social e cultural na vida do sujeito, é o que constitui o ser humano.

A importância do primeiro capítulo se mostra, justamente na questão histórica e social das pessoas com deficiência, e culturalmente como a sociedade os definiam. Por isso, se faz necessário lembrar esses conceitos, até mesmo os que foram atualizados, com o passar das décadas, mas que representava os avanços da época, assim como Vigotski na antiga União Soviética, onde a realidade da escolarização para pessoas com deficiência era uma, já na Europa, como Alemanha, França, havia outras estratégias. São marcos históricos, que refletem

atualmente, e que contribuíram e ainda nos ajudam na compreensão de atitudes que ocorrem no processo de desenvolvimento escolar.

Hoje, para constituir a Educação Especial, obteve-se a conquista da perspectiva da Educação Inclusiva, que com seus conceitos e avanços nas pesquisas, tem se mostrado como um importante aliado para a preservação da educação para todos, e em específico, para os alunos com TEA, foco do nosso trabalho. Compreender o histórico da Educação Especial e Inclusiva, é um caminho importante a ser percorrido, para conseguir visualizar o panorama da educação que temos hoje no Brasil, dentro da realidade e limites que foram superados e que ainda precisam ser.

Abordamos também um recurso importante da Educação Especial, que são os profissionais do Atendimento Educacional Especializado, trazendo para a realidade da teoria Histórico-Cultural, que fundamenta os diversos aspectos dos sujeitos, e como questões históricas, sociais e culturais podem contribuir e/ou dificultar o trabalho dos profissionais da educação, e podemos citar vários problemas, mas alguns são a falta de diálogo entre o AEE e toda a instituição escolar, o financiamento, os recursos escassos, entre outras coisas.

E então, por fim, a delimitação do público escolhido, dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, se deu por diversas razões, um deles pela escassez de trabalhos voltados para a alfabetização, pelo contato pessoal e por ser uma pauta importante de discussão no meio acadêmico, para contribuir para educação e então voltar com resultados para a sociedade.

Por fim, verificar como se dava a alfabetização dos alunos com TEA e então seguir para o segundo capítulo que trouxe os problemas e lacunas identificados no contexto do ensino durante e pós pandemia, mais especificamente sobre processo de alfabetização dos alunos com TEA nesse contexto desafiador.

O capítulo dois aborda alguns assuntos delicados, pois a pandemia foi um período desafiador para a população mundial, reviver momentos que foram marcadores de como era o ensino antes e depois, de como problemas que antes não se dava uma grande atenção, ficou em evidência no ensino remoto, o que trouxe muitos questionamentos e problemáticas para pesquisadores, professores e estudantes. Houve a evasão escolar, e, que mesmo quase dois anos após a pandemia, ainda não se recuperou alguns desses alunos, que tiveram que ir trabalhar para ajudar em casa, ou não tinham condições e apoio para estudar. Então, chegamos no nosso público, em que precisaram ser retirados da sua rotina, daquilo que era seguro e confiável, para adequar-se a uma nova realidade, em que não poderia sair de casa, contato mínimo com outras pessoas para além da família que vivia na mesma casa.

Foram dias solitários e exaustivos para muitos, nos quais, em muitos casos, os pais priorizavam os filhos ditos "normais", deixando de lado o aluno com TEA, como se sua educação fosse menos importante. Nesse cenário, professores e profissionais do AEE precisavam redobrar seus esforços para garantir que esses alunos tivessem acesso ao mínimo de educação que lhes é de direito, seja em casa ou na escola. A Revisão Integrativa sobre Educação Especial durante a pandemia, de forma abrangente, ilustra o quão desafiador foi esse período para alunos, professores e familiares. Além disso, ela fornece dados que permitem compreender parcialmente tais desafios e, principalmente, indicar caminhos que visam soluções e abordagens mais precisas.

Então o capítulo três visa analisar e problematizar as estratégias e conceitos de Recomposição da Aprendizagem de um documento resultante de uma parceria público-privada. Essa iniciativa tinha a intenção de mapear e propor aplicações de estratégias desenvolvidas no Brasil e no mundo inteiro que serviriam para recompor ou desenvolver habilidades que foram perdidas ou não foram adquiridas durante o período de ensino remoto, com o propósito de abordar as lacunas que surgiram nesse processo. O objetivo do documento é listar essas estratégias com adaptações e adequações no currículo, de modo que os alunos possam recuperar o aprendizado que lhes foi negado, seja por motivos alheios ao controle do sistema educacional, ou devido à falta de garantia dos direitos dos cidadãos que enfrentaram situações de vulnerabilidade durante a pandemia.

Através da análise crítica e do exame sob uma perspectiva histórica e cultural, a concepção de Educação Especial presente nesses documentos é suscetível a críticas por ser generalista e descontextualizada. Além disso, há uma falta de reconhecimento da infraestrutura precária e da ausência de investimento efetivo na integração das AEEs ao trabalho pedagógico, entre outros fatores. Essas lacunas levantam dúvidas sobre o discurso de controle dos comportamentos disseminado nos documentos dessas Fundações e Institutos, que são endossados pelo Estado.

Outro ponto crucial é questionar a relevância das disciplinas de história, geografia, ciências, artes, entre outras. Ao analisar as estratégias do Guia da Recomposição da Aprendizagem, elaborado por instituições privadas em parceria com o Ministério da Educação (MEC), não são observadas propostas que articulem com essas disciplinas. No entanto, é fundamental reconhecer que essas disciplinas são tão importantes quanto português e matemática, pois há uma sequência didática no ensino que abrange todos os conteúdos, incluindo história e ciências, para garantir uma educação completa e abrangente. É essencial

que os alunos tenham acesso a uma ampla variedade de conhecimentos, pois isso é um direito deles e contribui para formar indivíduos conscientes de sua jornada acadêmica.

Para encerrar, espero que este trabalho retorne para a sociedade de forma a acrescentar, sendo útil para os profissionais da educação, para o AEE e todos que estão ali no dia a dia com esses alunos, que são tão importantes para o nosso presente e futuro país, que as informações adquiridas ao longo desta pesquisa, possa causar estranhamento a todos, visando não se conformar com aquilo que aconteceu, e sim buscar enfrentamentos para oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos, seja público da Educação Especial ou não. Assim, como para mim, houve momentos de esclarecimento, dúvidas e questionamentos, que essa pesquisa cause sentimentos de buscar sempre mais, estudar mais e aprender mais, coisas novas surgem a cada dia, desafios são incontáveis, porém podemos lutar para mudar a realidade dos nossos. As estratégias foram separadas de acordo com a realidade universal do Brasil, com base nas análises feitas durante os trabalhos encontrados, para então adequá-las a particular de cada escola e pensar no singular do aluno com TEA.

REFERÊNCIAS

- ABE, Stephanie Kim. **Recomposição das aprendizagens no Brasil e no mundo**. CENPEC, [s.d.]. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/recomposicao-aprendizagens-brasil-mundo>. Acesso em: 4 dez. 2023.
- ABRAMOWICZ, Anete. Educação inclusiva, incluir para que. **Revista brasileira de Educação Especial**, v. 7, n. 02, p. 01-10, 2001.
- ABREU, Fabrício Santos Dias de; PEDERIVA, Patricia Lima Martins. LS Vigotski e a educação inclusiva: a deficiência enquanto um problema social. **Revista Cocar**, n. 19, 2023.
- ALMEIDA, Jane. Escalabilidade. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 5, n. 3, 2014.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2014.
- ANACHE, Alexandra Ayach; RESENDE, Dannielly Araújo Rosado. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 569-591, 2016.
- BARRETO, Lara Lyss de Almeida. **Formação em tecnologia digital e assistiva para professores de Educação Especial durante a pandemia**. 2022. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.
- BARRETO, Mayra Ferreira. Alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). **Revista Amor Mundi**, v. 2, n. 4, p. 45-56, 2021.

BARROS, Ludmila da Cruz; UHMANN, Silvana Matos. As (Im)possibilidades do Ensino Remoto para o aluno com Transtorno do Espectro Autista. In: ALMEIDA, Flávio Aparecido de. **Autismo: Avanços e Desafios**. v. 2. São Paulo: Editora Científica Digital, p. 44-55, 2022.

BRASIL. **Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022** - Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Disponível em: <https://in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-11.079-de-23-de-maio-de-2022-402040949>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo de 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em 27 de dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica**. MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.

BRITO, Adriana Rocha; VASCONCELOS, Marcio Moacyr de. Conversando sobre autismo-reconhecimento precoce e possibilidades terapêuticas. In: CAMINHA, Vera Lúcia; HUGUERIN, Juliane; ASSIS, Lúcia M.: e ALVES, Priscila Pires. **Autismo: vivências e Caminhos**. São Paulo: Blucher, v. 3, 2016.

BUENO, Melina Brandt *et al.* Ensino remoto para estudantes do público-alvo da Educação Especial nos institutos federais. **Educação em Revista**, v. 38, p. e33814, 2022.

CALDEIRA, Victor Lucas; RIBEIRO, Sirlei Aparecida de Almeida; PEREIRA, Cláudio Alves. A educação inclusiva em tempos de pandemia: estudo de caso comparativo. **Boletim Técnico do Senac**, v. 48, p. e22002-e22002, 2022.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e Educação Especial: enlases e desenlaces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, p. 1-6, 2017.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em revista**, v. 36, p. e214220, 2020.

CAMIZÃO, Amanda Costa; CONDE, Patricia Santos; VICTOR, Sonia Lopes. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da Educação Especial?. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; SHIBUKAWA, Priscila Hikaru; RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno

com transtorno do espectro autista. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 13, n. 2, p.87-94, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: do que estamos falando?. **Revista Educação Especial**, p. 19-30, 2005.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade. **Diário da Assembleia da República**, II Série - A, nº 13, 2022.

COELHO, Sônia Maria. **A alfabetização na perspectiva histórico-cultural**. UNIVESP, 2018.

COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos da; NASCIMENTO, Milena Viana Medeiros Barbosa do. Atendimento Educacional Especializado com estudantes público-alvo da Educação Especial na pandemia da COVID-19. **Cadernos Macambira**, v. 7, n. 3, p. 112-118, 2022.

COUTINHO, João Victor Soares Coriolano; BOSSO, Rosa Maria do Vale. Autismo e genética: uma revisão de literatura. **Revista Científica do ITPAC**, v. 8, n. 1, p. 1-14, 2015.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, 2020.

CUNHA, Suênia Roberta Ferreira de Carvalho. **Processos avaliativos em uma classe do ensino fundamental e no atendimento educacional especializado durante a pandemia**. 2021. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) - Universidade Federal da Paraíba, 2021.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, 2014.

DIAS, Chiara Maria Seidel Luciano; HARDOIM, Edna Lopes; ARRUDA, Rafael. Espaços formativos e de integração de saberes no contexto da educação inclusiva: contribuições para a escolarização de estudantes com transtorno do espectro autista. **Revista Exitus**, v. 13, p. e023051-e023051, 2023.

DUARTE, Cíntia Perez *et al.* Diagnóstico e intervenção precoce no transtorno do espectro do autismo: Relato de um caso. **Autismo: vivências e caminhos**, p. 46-56, 2016.

ERCOLE, Flávia Falci; MELO, Laís Samara de; ALCOFORADO, Carla Lúcia Goulart Constant. Revisão integrativa versus revisão sistemática. **Reme: Revista Mineira de Enfermagem**, v. 18, n. 1, p. 09-11, 2014.

ESPER, Marcos Venício *et al.* Atuação do professor de Educação Especial no cenário da pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, 2022.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski; CRUZ, Marcos Cezar Simioni da. A importância da Educação Especial e Inclusiva na formação de docentes: uma experiência de Estágio Supervisionado no Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-20, 2021.

FERREIRA, Windy B. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos. **Revista da Educação Especial**, v. 2, n. 23, p. 40-46, 2005.

FRITOLI, Silvana Telma de Lima. **Ensino inclusivo em tempos de isolamento social devido a Covid-19: um olhar nos desafios da docência**. 2022. 102 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR.

FUENTES, Manoela Mandagará; BECK, Dinah Quesada. Historicizando a Educação Especial no Brasil: da invisibilidade ao atendimento educacional especializado. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, v. 16, n. 9, p. 17283-17306, 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, v. 46, 2021.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento *et al.* Impactos do distanciamento social por Covid-19 na comunicação de crianças e adolescentes com autismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2903-2921, 2021.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2007.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a psicologia e para a educação. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. Cortez Editora, 2016.

GONZÁLEZ, Abel Gustavo Garay; MELLO, Maria Aparecida. Vigotsky e a teoria histórico-cultural: bases conceituais marxistas. **Cadernos da Pedagogia**, v. 7, n. 14, 2014.

GUEDES, Nelzira Prestes da Silva; TADA, Iracema Neno Cecilio. A produção científica brasileira sobre autismo na psicologia e na educação. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 31, p. 303-309, 2015.

HICKMANN, Janete *et al.* A educação pós-pandemia: uso de tecnologias e a recomposição da aprendizagem em debate. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 16, p. e367111638452-e367111638452, 2022.

IBGE. **Arquivo Histórico de Campo Grande**. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/campo-grande/historico>. Acesso em: 20 novembro. 2023.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAN. **Corumbá- MS**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/366/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020** [recurso eletrônico]. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

INSTITUTO NATURA; FUNDAÇÃO LEMANN. **Recomposição das**

aprendizagens: estratégias educacionais para enfrentar os desafios da pandemia. 2022.

Disponível em: <https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2022/04/Guia-sobre-Recomposic%CC%A7a%CC%83o-das-Aprendizagens-25.04.pdf>.

INSTITUTO VOZES DA EDUCAÇÃO. **Recomposição das aprendizagens em contextos de**

crise. 2021. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/conteudos/>. Acesso em 10 set. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022.** Brasília: Inep, 2023.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 20 nov. 2023.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação.** São Paulo: Editora Cultrix, 2008.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. São Paulo: Autores Associados, 2005.

JESUS, Francislanny Pereira de *et al.* O Atendimento Educacional Especializado nas produções científicas da Revista Brasileira de Educação Especial: interpretações e traduções de uma política. **Revista Cocar**, n. 19, 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, p. 61-79, 2011.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Rossano Cabral. A construção histórica do autismo (1943-1983). **Ciências Humanas e Sociais em revista**, v. 36, n. 1, p. 109-123, 2014.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Escolarização de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 269-284, 2016.

LINS, Samuel Lincoln Bezerra *et al.* A compreensão da infância como construção sócio-histórica. **CES Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 126-137, 2014.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, v. 1362, 2005.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. e023141-e023141, 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LURIA, Aleksandr Romanovich. **A construção da mente.** São Paulo: Ícone, 1992.

MALEVAL, Jean-Claude. O que existe de constante no autismo. **CliniCAPS: impasses da clínica**, v. 4, n. 11, 2010.

- MANOEL, Vanda Ferreira. A importância da afetividade para o processo ensino e aprendizagem dos alunos com transtornos do espectro Autista. **Cadernos PDE**, v. 1, 2016.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Hora da Virada. **Revista da Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 24-28, 2005.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** Summus Editorial, 2015.
- MARQUES, Antônia Batista; SILVA, Tânia Turene Gomes da; LEITE, Lucas Sullivam Marques. Os Letramentos na Pandemia da COVID-19 e a Recomposição de Aprendizagens dos Estudantes. **Revista Interações**, v. 19, n. 64, p. 1-17, 2023.
- MARTINS, Lígia Márcia. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum linguístico**, v. 13, n. 4, p. 1572-1586, 2016.
- MASCARO, Cristina Angélica Aquino de C.; ESTEF, Suzanli. Atendimento Educacional Especializado remoto para o letramento de jovens e adultos com deficiência intelectual: uma proposta formativa. **Revista Cocar**, n. 19, 2023.
- MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED n. 4.113**, de 13 de dezembro de 2022. Diário oficial eletrônico ANO XLIV n. 11.013, Campo Grande, quarta-feira, 14 de dezembro de 2022. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO11013_14_12_2022. Acesso em: 10 out. 2023.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório de monitoramento e avaliação do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – Ciclo 2017/2020**.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve história de la educación especial en Brasil. **Revista Educación y pedagogía**, n. 57, p. 93-109, 2010.
- MENDONÇA, Andreia Vieira de; VIANA, Tania Vicente; NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. A Avaliação do ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual na escola regular em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e269037, 2023.
- MÉZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo editorial, 2015.
- MIGUEL, Raquel Silva Teixeira de. **Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em tempos de pandemia: um estudo de caso do Ensino Remoto Emergencial em Duque de Caxias (RJ)**. Rio de Janeiro. 2022. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2022.
- MILANI, Sebastião Elias. **Relato da obra de Ferdinand de Saussure**. 1 ed. Rio de Janeiro: Barra Livros, 2016.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19**. INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas->

estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-resposta-educacional-a-pandemia-de-Covid-19. Acesso em: 20. Jun 2023.

MOLTOCARO, Fernando Akiito; FIGUEIREDO, Sonner Arflux de. Intervenção pedagógica sob a ótica do plano de recomposição da aprendizagem do governo de MS. **Anais do Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 17, n. 1, p. 1-12, 2023.

MOORE, Michael G. Teoria da distância transacional. **Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância**, v. 1, 2002.

MORAGAS, Vicente Junqueira; **Diferença entre Igualdade e Equidade**. TJDF - Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. Disponível em: [https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/semestres-da-equidade/diferenca-entre-igualdade-e-equidade#:~:text=Equidade%20significa%20dar%20%C3%A0s%20pessoas,chegado%20mais%20cedo%20ao%20hospital](https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/semestres-da-equidade/diferenca-entre-igualdade-e-equidade#:~:text=Equidade%20significa%20dar%20%C3%A0s%20pessoas,chegado%20mais%20cedo%20ao%20hospital.). Acesso em 10 out. 2023.

MOYA, Emilio Crisol. Hacia un aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. **Dialógica: revista multidisciplinaria**, v. 12, n. 2, p. 217-258, 2015.

NASCIMENTO, Fabiana Ferreira do; CRUZ, Mara Monteiro da; BRAUN, Patricia. Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na Scielo-Brasil (2005-2015). **Education Policy Analysis Archives**, v. 24, p. 125-125, 2016.

NETO, Antenor de Oliveira Silva *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

NEVES, Paulina Pedro das. **Estratégias pedagógicas dos professores na Educação Especial de alunos de anos iniciais na pandemia da Covid-19 em Presidente Kennedy - ES**. 105f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2022.

OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro de *et al.* Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 27, p. 707-726, 2017.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. As contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski no âmbito da Educação Especial no Brasil. **Roteiro**, v. 47, n. 1, p. 11, 2022.

OLIVEIRA, Lillian Muniz. A comunicação alternativa e ampliada no processo de inclusão de um aluno com paralisia cerebral durante a pandemia do COVID-19. 2022. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. número especial, p. 105-119, 2010.

PADILHA, Anna Maria; ANACHE, Alexandra Ayach. Teoria histórico-cultural, Educação Escolar e processos inclusivos. In: KRANS, Claudia Rosana; BARRETO, Maria da Apresentação; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Psicologia e Educação em diálogo**

com a teoria histórico-cultural: em defesa da humanização. 1ed. Curitiba: Appris, 2023, v. 1, p. 28-56.

PAGAIME, Adriana *et al.* Educação Especial na pandemia: estratégias e desafios no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, p. e09665, 2023.

PINHEIRO, Andrea Pestana; SENA, LÍlian de Sousa; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Ensino híbrido na educação de surdos durante a pandemia: desafios da formação. **Educação & Formação**, v. 7, 2022.

PINTO, Rayssa Naftaly Muniz *et al.* Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 37, 2016.

PLETSCH, Marcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de Educação Especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 2, p. 1286-1306, 2021.

PREFEITURA DE DOURADOS. **Síntese Histórica**. Disponível em: <https://www.dourados.ms.gov.br/index.php/sintese-historica/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PREFEITURA DE TRÊS LAGOAS. **Nossa História**. Disponível em: <https://www.treslagoas.ms.gov.br/nossahistoria/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de; MELO, Márcia Helena da Silva. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-24, 2021.

RAAD, Ingrid Lilian Fuhr. As ideias de Vigotski e o contexto escolar. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 100, p. 98-102, 2016.

RIBEIRO, Joane Lopes; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. Tecnologia Assistiva: Atendimento Educacional Especializado de alunos com autismo na pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 8, n. 3, p. 667-688, 2022.

RODRIGUES, Aline Santos Pereira; SACHINSKI, Gabriele Polato; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Contribuições da revisão integrativa para a pesquisa qualitativa em Educação. **Linhas Críticas**, v. 28, 2022.

RONDINI, Carina Alexandra *et al.* Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SÁ, Renan Lobato de; CARVALHO, Felipe; COLACIQUE, Rachel. Relatos docentes de práticas educativas para inclusão na pandemia: experiências na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-19, 2021.

SALDANHA, Luis Cláudio Dallier. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista educação e cultura contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 7-18, 2005.

SANDRI, Simone. **A relação público-privado no contexto do ensino médio brasileiro**: em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública. 2016. 255 f. Tese (Doutorado em Educação), Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2016.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, p. 227-234, 2005.

SANTOS, **Geandra Claudia Silva**; ANACHE, **Alexandra Ayach**. Contribuições de V. V. Repkin para pensar a educação dos estudantes com deficiência intelectual: apontamentos introdutórios. **Obutchénie**. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1–29, 2023.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação inclusiva: redefinindo a Educação Especial. **Ponto de Vista**, v. 3, p. 103-118, 2002.

SANTOS, Victor. O que é recomposição de aprendizagens e como ela acontece no dia a dia das escolas públicas. **Revista Nova Escola**, 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20976/o-que-e-recomposicao-de-aprendizagens-e-como-ela-acontece-no-dia-a-dia-das-escolas-publicas>. Acesso em: 23 out. 2023.

SARMENTO, Viviane Nunes; SANTOS, Nágib José Mendes dos; FERREIRA, Raíssa Matos. Pandemia e educação “remota”: reflexões sobre a (in)visibilidade da pessoa com transtorno do espectro autista e pessoa com deficiência intelectual. In: FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; CARMO, Bruno Cleiton Macedo do (Orgs.). **Deficiência, educação e pandemia**: a desigualdade revelada. Maceió, AL: EDUFAL, 2021.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 28 ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE INFRAESTRUTURA, TRANSPORTE E TRÂNSITO - SINTRA. **Diagnóstico situacional**: tomo I - caracterização municipal, institucional e legal. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1yBpjvz2bLn6noOYRKUC95xud9fWD2NcF/view>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José; FELLINI, Dinéia Ghizzo Neto. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Praxis educativa**, v. 15, 2020.

SILVA, Robson Carlos da; SANTOS, George França dos; RODRIGUES, Waldecy. Computador e Autismo: o uso das Tecnologias Digitais no Aprendizado Socioeducacional de Alunos com TEA. In: FRANÇA, George; VELOSO, Gentil; BRITO, George (Orgs.). **Autismo**: tecnologias para a inclusão. Porto Nacional, TO: Acadêmica, 2022.

SILVA, Robson Carlos da; TORRES, José Fernando Patino. Pais de alunos autistas no ensino remoto: Participação e Desafios. In: FRANÇA, George; VELOSO, Gentil; BRITO, George (Orgs.). **Autismo**: tecnologias para a inclusão. Porto Nacional, TO: Acadêmica, 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOUZA, André Luiz Alvarenga de; ANACHE, Alexandra Ayach. A educação das pessoas com o transtorno do espectro autista: avanços e desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 2, p. 1035-1053, 2020.

SOUZA, Flavia Faissal de; DAINÉZ, Débora. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Praxis educativa**, v. 15, 2020.

SOUZA, Lenilda Batista de *et al.* Revisão Narrativa do uso de laboratórios remotos no ensino-aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista à luz da teoria da distância transacional. **Revista Conhecimento Online**, v. 1, p. 193-211, 2023.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Aulas inclusivas**: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea ediciones, 1999.

URPIA, Arthur Gualberto Bacelar da Cruz; DAL FORNO, Leticia Fleig; SILVA, Ivan Vieira da. A gestão do conhecimento na Educação Especial: estudo de caso dos estudantes autistas da cidade de Toledo-PR. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 6, n. 11, p. 81-113, 2019.

VALLI, Laura Gomes. Mecanismo de ação do glutamato no sistema nervoso central e a relação com doenças neurodegenerativas. **Revista Brasileira de neurologia e Psiquiatria**, v. 18, n. 1, 2014.

VIANA, Ana Clara Vieira *et al.* Autismo uma revisão integrativa. **Saúde Dinâmica**, v. 2, n. 3, p. 1-18, 2020.

VIEIRA, Ana Gabriela da Silva; SOUSA, Nilcelio Sacramento de; CORREA, Suelen, Borges Loth. Reflexões pós-pandemia: continuum curricular e estratégias educacionais no município de Pelotas-RS. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 3, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. Trad. Solange C. Afeche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: ícone, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 1 ed. 2022. 488 p.

WATANABE, Masahito *et al.* GABA and GABA receptors in the central nervous system and other organs. **International review of cytology**, v. 213, p. 1-47, 2002.

WUO, Andrea Soares; YAEDU, Fabiana Batista; WAYSZCEYK, Sheila. Déficit ou diferença? Um estudo sobre o autismo em pesquisas educacionais. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-22, 2019.

XAVIER, Manoel Viana. Escolarização de alunos com transtorno do espectro autista: desafios e possibilidades. **Repositorio de Tesis y Trabajos Finales UAA**, v. 1, n. 1, 2023.

ZUIN, Luiz Fernando; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Educação Especial em tempos de pandemia: ensino remoto e percepções de familiares, um estudo de caso. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, 2021.