



Praxis educativa

ISSN: 1809-4031

ISSN: 1809-4309

UNLPam

Pletsch, Márcia Denise; Mendes, Geovana Mendonça Lunardi
Entre a espera e a urgência: propostas educacionais remotas para crianças
com Síndrome Congênita do Zika Vírus durante a pandemia da COVID-19*
Praxis educativa, vol. 15, e2017126, 2020
UNLPam

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.17126.106>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860098>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto



Entre a espera e a urgência: propostas educacionais remotas para crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus durante a pandemia da COVID-19*

Between waiting and urgency: remote educational proposals for children with Congenital Zika Virus Syndrome during the COVID-19 pandemic

Entre la espera y la urgencia: propuestas educativas a distancia para niños con Síndrome Congénito del Virus del Zika durante la pandemia de COVID-19

Márcia Denise Pletsch**



<https://orcid.org/0000-0001-5906-0487>

Geovana Mendonça Lunardi Mendes***



<https://orcid.org/0000-0002-8848-7436>

Resumo: A pandemia provocada pela COVID-19, o nomeado “novo coronavírus” (SARS-CoV-2), foi declarada pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020. Desde então, os impactos sociais, econômicos, sanitários, políticos e científicos têm desafiado os cientistas no mundo todo. Especialmente em contextos de desigualdades econômicas, sociais e escolares, os efeitos têm sido devastadores. Ao mesmo tempo, as alternativas criadas ao longo desse processo precisam ser analisadas e compreendidas. Nesse contexto, este artigo discute as práticas pedagógicas propostas para crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus, durante o período de isolamento social causado pela pandemia do Coronavírus. A pesquisa é qualitativa e baseia-se em análise de documentos locais sobre o ensino remoto e na realização de entrevistas

* Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) (Edital Jovem Cientista do Nossa Estado e Edital Grupos Emergentes Processo E-26/010.002186/2019). O projeto foi registrado no comitê de ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) sob o Processo nº 23083.031153/2019-40.

** Professora Associada do Departamento Educação e Sociedade e dos Programas de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) e em Humanidades Digitais (PPHD) da UFRRJ. Jovem Cientista do Nossa Estado da FAPERJ e Pesquisadora CNPq - nível 2. Editora chefe da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e Editora Coordenadora da *Education Policy Analysis Archives* (Arizona/EUA) em português. E-mail: <marciadenisepletsch@gmail.com>.

*** Professora Titular do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pesquisadora do CNPq - nível 2. Atual Presidenta (gestão 2019-2021) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd). E-mail: <geolunardi@gmail.com>.

semiestruturadas com cinco profissionais da Educação de uma rede de ensino da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, que participaram de um Programa Piloto de Formação Continuada para atuar com crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus. Para a análise, os dados foram organizados em eixos temáticos, evidenciando, entre outros aspectos, o empenho docente para desenvolver ações *online* que promovessem a interação e a participação das crianças nas atividades propostas, em parceria com as mães. Igualmente, mostram como a pandemia afetou a relação da escola com a família e a persistência/resiliência das professoras frente aos inúmeros desafios colocados pela pandemia em sua atuação no magistério.

Palavras-chave: Síndrome Congênita do Zika Vírus. Ensino remoto. Práticas pedagógicas.

Abstract: The pandemic caused by COVID-19, the so-called “new coronavirus” (SARS-CoV-2), was declared by the World Health Organization on March 11, 2020. Since then, the social, economic, health, political and scientific impacts have challenged scientists around the world. Especially in contexts of economic, social and school inequalities, the effects have been devastating. At the same time, alternatives created during this process need to be analyzed and understood. In this context, this article discusses the pedagogical practices proposed for children with Congenital Zika Virus Syndrome, during the period of social isolation caused by the Coronavirus pandemic. The research is qualitative and is based on the analysis of local documents on remote education and on semi-structured interviews carried out with five Education professionals from a teaching network in Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, Brazil, who participated in a Pilot Continuing Education Program to act with children with Congenital Zika Virus Syndrome. For the analysis, the data were organized in thematic axes, showing, among other aspects, the teaching effort to develop online actions that promote interaction and participation of children in the proposed activities, in partnership with the mothers. They also show how the pandemic affected the relationship of the school with the family and the teachers’ persistence/resilience in the face of the numerous challenges posed by the pandemic in their teaching performance.

Keywords: Congenital Zika Virus Syndrome. Remote teaching. Pedagogical practices.

Resumen: La pandemia provocada por el COVID-19, llamado “nuevo coronavirus” (SARS-CoV-2), fue declarada por la Organización Mundial de la Salud el 11 de marzo de 2020. Desde entonces, los impactos sociales, económicos, sanitarios, políticos y científicos han desafiado a los científicos de todo el mundo. Especialmente en contextos de desigualdad económica, social y escolar, los efectos han sido devastadores. Al mismo tiempo, las alternativas creadas a lo largo de este proceso necesitan ser analizadas y comprendidas. En este contexto, este artículo discute las prácticas pedagógicas propuestas para niños con Síndrome Congénito del Virus del Zika, durante el período de aislamiento social provocado por la pandemia del coronavirus. La investigación es cualitativa y se basa en el análisis de documentos locales sobre educación remota y en la realización de entrevistas semiestructuradas con cinco profesionales de la Educación de una red docente en la Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil, quienes participaron en un Programa Piloto de Educación Continua para trabajar con niños con Síndrome Congénito del Virus del Zika. Para el análisis, los datos se organizaron en ejes temáticos, mostrando, entre otros aspectos, el esfuerzo docente para desarrollar acciones en línea que promuevan la interacción y participación de los niños en las actividades propuestas, en alianza con las madres. Igualmente, muestran cómo la pandemia afectó la relación de la escuela con la familia y la persistencia/resiliencia de los docentes ante los numerosos desafíos planteados por la pandemia en su actuación en el magisterio.

Palabras clave: Síndrome Congénito del Virus del Zika. Enseñanza remota. Prácticas pedagógicas.

Introdução

Nunca foi tão crucial tornar a educação um direito universal e uma realidade para todos. Nossa mundo, em rápida transformação, enfrenta grandes desafios – das rupturas tecnológicas à mudança climática, passando por conflitos, deslocamento forçado de pessoas, intolerância e ódio – que ampliam ainda mais as desigualdades e terão impacto nas próximas décadas. A pandemia da COVID-19 expôs e aprofundou ainda mais essas desigualdades e a fragilidade de nossas sociedades. Mais do que nunca, nós temos a responsabilidade coletiva de apoiar os mais vulneráveis e desfavorecidos, ao mesmo tempo que ajudamos a reduzir as fissuras sociais duradouras que ameaçam nossa humanidade comum. [...]. Para enfrentar os desafios de nossa época, um movimento em direção a uma educação mais inclusiva não é negociável - a omissão de ação não é uma opção.

Audrey Azoulay¹

Diretora-geral da UNESCO

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia provocada pela COVID-19, o nomeado “novo coronavírus” (SARS-CoV-2). De lá para cá, foram infectadas mais de 46 milhões de pessoas no mundo e, destes, mais de um milhão de pessoas faleceram em decorrência do vírus. No Brasil, já são mais de 5 milhões de casos e mais de 160.000 mortes. Desde então, os impactos sociais, econômicos, sanitários, políticos e científicos têm desafiado os cientistas e os gestores políticos no mundo todo. Inúmeros países fecharam as suas fronteiras, decretaram o isolamento social fechando estabelecimentos comerciais, escolas e universidades. Alguns países da Europa, inclusive, adotaram medidas mais severas de isolamento por meio do *lockdown*. A pandemia gerou uma crise sem precedentes na história da humanidade e, segundo analistas, poderá ser pior do que a Grande Depressão de 1929 (AZMITIA, 2020). Na América Latina, de acordo com o mesmo autor, o número de pobres passará de 162 milhões para 216 milhões pós pandemia. Tudo isso torna-se ainda mais desastroso quando os governos nacionais adotam medidas ineficazes na gestão da crise, como é o caso, entre outros, dos Estados Unidos e do Brasil.

Na educação, milhares de escolas pelo mundo foram fechadas para as atividades presenciais e tantas outras continuam sem perspectivas para retorná-las. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a pandemia da COVID-19 afetou 1,6 bilhão de estudantes no mundo, chegando a 90% em determinados períodos desde o início da pandemia. Pesquisas e indicadores mostram que a pandemia ampliará ainda mais as desigualdades econômicas, sociais e educacionais, sobretudo em países mais pobres ou os chamados em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Na educação, por exemplo, dados do Relatório de Monitoramento Global da Educação, 2020 – Inclusão e educação: Todos, sem exceção (UNESCO, 2020) evidenciam que cerca de 40% dos países de renda baixa ou média não tomaram nenhuma medida para apoiar os estudantes com risco de exclusão durante a pandemia, principalmente de meninas e de pessoas com deficiência, imigrantes e as minorias étnicas. Não apenas o processo educacional dos estudantes é afetado com a pandemia, mas amplia a falta de acesso à alimentação², ao uso desigual das plataformas *online* de aprendizagem (quando tem acesso), assim como promovem o abandono e a evasão escolar.

No Brasil, cerca de 52.898.349 estudantes foram afetados com o fechamento das escolas (UNESCO, 2020). Muitas redes de ensino adotaram atividades remotas ou ações de ensino *online*.

¹ Excerto do prefácio do *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all* - Relatório de Monitoramento Global da Educação, 2020: Inclusão e Educação: todos, sem exceção - (UNESCO, 2020, p. iii, tradução nossa).

² Azmitia (2020) mostra que, na Guatemala, por exemplo, 49,8% das crianças sofrem de desnutrição, chegando a sexta posição mundial em desnutrição infantil.

No entanto, dados levantados pela UNESCO revelam que as pessoas com deficiência foram as mais afetadas por serem mais vulneráveis. Dentre os problemas enfrentados pelos estudantes, destacamos a inacessibilidade da informação e da comunicação, especialmente para pessoas surdas, cegas e com deficiência intelectual, a não acessibilidade aos programas e às plataformas digitais para a participação dessa parcela da população nas aulas *online*, quando oferecidas. Além disso, a pandemia também revelou, de forma mais sistemática, a falta de preparo dos sistemas de saúde para atender às especificidades dessas pessoas.

Nessa direção, podemos destacar dois aspectos importantes para as reflexões que iremos empreender neste texto: o primeiro que temos argumentado é que a pandemia, seguindo a perspectiva de Preciado (2020), intensifica um processo de mutação que já vinha acontecendo na sociedade. O autor traz importantes reflexões sobre esse processo e, especialmente aqui, nos interessa o destaque de que “[...] lo que estará en el centro del debate durante y después de esta crisis es cuáles serán las vidas que estaremos dispuestos a salvar y cuáles serán sacrificadas” (PRECIADO, 2020, p.173). Essa espécie de hierarquização das vidas afeta diretamente os sujeitos com deficiência. O segundo aspecto, apontado por Sato (2020), é que há uma falácia sobre a democracia do vírus. Ainda que o contágio seja universal, as mortes são localizadas³. “Na cartografia das desigualdades, a Covid-19 mata principalmente, os que habitam a geografia da fome” (SATO, 2020, p. 10).

Tomando essa realidade como cenário, o presente artigo discute o processo educacional de crianças acometidas pela epidemia do zika vírus durante a pandemia da COVID-19. Nossa propósito é justamente focar nos impactos da epidemia, dentro da pandemia, especialmente no processo educacional dessas crianças. O vírus da zika foi identificado pela primeira vez, em 1947, em macacos em uma floresta de Uganda. Contudo, ganhou notoriedade internacional no Brasil nos anos de 2015 e 2016 com o nascimento de centenas de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV), transmitida pelo mosquito *Aedes aegypti* que é um agente que espalha inúmeras doenças como dengue e chikungunya, principalmente em países tropicais, como o Brasil. Inúmeras mulheres grávidas foram infectadas pelo zika vírus e causaram, entre outras alterações de desenvolvimento, a microcefalia nos bebês⁴ (DINIZ, 2016; MCNEIL, 2016; FLEISCHER; LIMA, 2020).

De acordo com dados do Ministério da Saúde, entre os anos de 2015 e 2019, foram notificados 18.282 casos suspeitos de alterações no crescimento e no desenvolvimento, possivelmente relacionadas à infecção pelo vírus da zika. Destes, 3.474 casos (19%) foram confirmados e levavam em conta, principalmente, a existência da microcefalia. Segundo Boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde (BRASIL, 2019), a região Sudeste possui 20% do total dos casos, dos quais, 43,7% estão no Rio de Janeiro, em sua maioria na Baixada Fluminense.

Segundo a OMS, as crianças infectadas pelo zika vírus podem, também, ter o sistema nervoso central afetado, apresentando epilepsia, deficiência auditiva e visual, prejuízo no desenvolvimento psicomotor, bem como efeitos negativos sobre ossos e articulações. Em pesquisa recente publicada na *Scientific Reports*, Stevens Rehen (JANSEN, 2020) alerta para a subnotificação dos casos de crianças nascidas com zika vírus e que não tiveram microcefalia. Ainda segundo ele, os resultados do estudo indicam que elas possuem déficit cognitivo ou deficiência intelectual (JANSEN, 2020).

³ Mapas sobre as desigualdades nos índices de morte em São Paulo, Rio de Janeiro e, também, nos Estados Unidos mostram essa realidade.

⁴ Vale destacarmos que a correlação entre o vírus e a microcefalia nos bebês foi uma descoberta dos cientistas brasileiros (ALENCAR, 2016).

Dados sobre as implicações da SCZV no desenvolvimento das crianças, principalmente na linguagem, também foram verificadas na pesquisa de Nielsen-Saines et al. (2019). Esse estudo mostra que somente uma parte das crianças afetadas pelo zika vírus nasceram com microcefalia e, em decorrência disso, apresentam deficiência múltipla. Igualmente, os autores ilustram que a maioria que aparentemente nasceu sem as sequelas, apesar de as mães terem tido zika vírus durante a gestação, apresentam deficiência intelectual ou outros comprometimentos.

Outro dado importante sobre os grupos impactados pela epidemia de Zika foi realizada por Freitas et al. (2019). Os autores analisaram características sociais, como renda, ocupação, raça e etnia, gênero e condições do local de moradia. A partir dos dados, Freitas et al. (2019) mostram que as mais afetadas são as mães solteiras, pardas ou negras e pobres, com baixa escolaridade, residentes em bairros desfavorecidos e com precárias condições de vida. Isso implica consequências socioeconômicas nas famílias dos bebês com SCZV, como desemprego e perda de renda familiar em função da saída da mulher do mercado de trabalho e, também, por causa dos altos custos necessários ao cuidado do(a) filho(a). Nesse sentido, a realidade enfrentada pelas famílias e, sobretudo, pelas mães-mulheres dessas crianças são comuns à maioria das mães-mulheres de crianças com alguma deficiência no Brasil.

Ainda, nessa direção, é importante dizermos que, durante meses, por um lado, a mídia contribuiu para divulgar dados da epidemia e informar a população sobre as suas consequências. Por outro lado, também contribuiu para estigmatizar crianças usando termos como a “geração perdida” em decorrência dos prognósticos clínicos sobre as suas condições de vida. O foco era nas impossibilidades dessas crianças em relação ao seu futuro (VALIM, 2020), aspecto semelhante enfrentado por familiares frente ao nascimento de uma criança com deficiência (GLAT; PLETSCH, 2004). É importante compreender que as condições sociais de existência humana são muito mais determinantes na vida das crianças do que as características biológicas de cada uma ou de sua deficiência. A pesquisa antropológica de Valim (2020) contribui com nossa reflexão ao dizer que: “O que efetivamente impede e dificulta a vida das crianças implicadas no âmbito da epidemia não é a deficiência, mas a experiência de deficiência e num contexto de precarização da vida e de extrema desigualdade social- o que a epidemia não criou, mas acentuou e colocou em evidência” (VALIM, 2020, p. 74).

Passaram-se quatro anos e, em fevereiro de 2020, a maioria das crianças com a SCZV ingressou em creches ou escolas de Educação Infantil. Assim sendo, este artigo discute as implicações da chegada dessas crianças na escola considerando a pandemia da COVID-19 com foco nas concepções e nas propostas educacionais desenvolvidas com elas por meio do ensino remoto, entendido como estratégia de ensino não presencial de ensino que pode ser realizado no formato *online* por plataformas digitais ou material impresso.

Em termos metodológicos, para atingir o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa qualitativa com análise de documentos locais da rede de ensino, a saber:

- Registros dos planejamentos dos professores.
- Documento orientador da Secretaria de Educação do município pesquisado sobre o ensino remoto.
- Ofício com orientações de atividades a serem realizadas no ensino remoto elaborado pela Equipe de Educação Especial.
- Portaria publicada pelo município pesquisado sobre a obrigatoriedade do ensino remoto.
- Proposta Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município pesquisado.

Também realizamos entrevistas semiestruturadas com duas professoras de Educação Infantil, uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma Orientadora Pedagógica que atua também na Educação Infantil e a gestora de Educação Especial de uma rede de ensino da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, que participaram de um Programa Piloto de Formação Continuada para atuar com crianças com a SCZV, em formato presencial e *online*, no período de fevereiro de 2020 a outubro de 2020.

O Programa integra uma das fases do projeto multidisciplinar que articula pesquisadores de diferentes instituições (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ; Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio; Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC; Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ; Escola Nacional de Saúde Pública – ENSP; e Instituto Fernandes Figueira - IFF) para desenvolver estudos e ações intersetoriais entre educação, saúde e assistência social na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com SCZV na Baixada Fluminense (PLETSCH, 2019). As entrevistas⁵ foram realizadas e gravadas utilizando a plataforma digital *zoom* e transcritas na íntegra com apoio do *research at Google*. No Quadro 1 a seguir, sistematizamos as informações sobre as entrevistadas.

Quadro 1 - Informações sobre as entrevistadas

Nome ⁶	Formação	Atuação	Tempo no magistério
Margarida	Curso normal-magistério, Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação.	Professor Especialista em Orientação Pedagógica e na Educação Infantil.	13 anos
Rosa	Pedagogia, Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Educação Básica em andamento.	Gestora de Educação Especial.	15 anos
Narciso	Curso normal-magistério.	Educação Infantil.	19 anos
Flora	Curso normal-magistério, Pedagogia e especialização em Psicopedagogia.	Educação Infantil.	17 anos
Azaléia	Curso normal-magistério, Letras (Português/Inglês- UFRJ)	Atendimento Educacional Especializado.	21 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No recorte deste artigo, os dados foram organizados e analisados por meio da estruturação de eixos temáticos, os quais foram apresentados em diálogo com a estudos da área: a) Orientações educacionais para o ensino remoto no período de isolamento social elaboradas pela SME e pela Equipe de Educação Especial; b) Atividades remotas desenvolvidas pelas professoras junto às crianças com SCZV – nesse eixo, também apresentamos dados sobre o papel da família durante a pandemia.

A “espera”: orientações educacionais para o ensino remoto no período de isolamento social

Em consonância com a Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020, que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das

⁵ Agradecemos aos bolsistas de iniciação científica do Observatório de Práticas Escolares (OPE) Caio de Amorim Costa Martins, Laura de Campos Pereira Durão e Renata Soares Sampaio dos Santos, que transcreveram as entrevistas; e às discentes do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) Izadora Souza, Saionara Pussente, Julinete Vieira, Sheila Vieira e Patrícia Araújo, que participaram da realização das entrevistas.

⁶ Nomes fictícios.

medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública (BRASIL, 2020), a Rede Municipal de Educação pesquisada encaminhou, no dia 17 de abril de 2020, orientações pedagógicas para todas as unidades escolares por meio de ofício circular, as quais deveriam e continuam sendo desenvolvidas como complementação à aprendizagem. Tais atividades vêm sendo disponibilizadas por meio de ambientes virtuais (*Moodle* ou *ClassRoom*) ou por material impresso, com prioridade ao primeiro para evitar deslocamento de pessoas até as escolas. Segundo o documento, as unidades escolares podem ou não aderir ao desenvolvimento de atividades remotas e que estas não serão usadas como substitutivas às aulas presenciais ou para contabilizar o ano letivo.

Do total de 178 unidades escolares pertencentes à Rede Municipal pesquisada, inicialmente nove não aderiram às atividades remotas; destas, cinco revisaram sua posição e, ao final, apenas quatro não as desenvolveram. Em outubro de 2020, por meio da Portaria emitida pela SME da rede de ensino pesquisada, entre outras orientações, a SME, considerando as indicações do Conselho Nacional de Educação (CNE), que dispensou a obrigatoriedade do mínimo de dias letivos desde que cumprida a carga horária mínima anual de 800 horas para o Ensino Fundamental, indicou o aproveitamento das atividades realizadas remotamente. A validação da carga horária será de responsabilidade da equipe diretiva das unidades escolares. Isso evidencia que a falta de diretrizes federais ou a indicação tardia (quase no final do ano letivo) sobre os procedimentos a serem adotados pelos sistemas de ensino impactou de forma negativa a adoção de medidas educativas no período de isolamento social. O que vivenciamos, no Brasil, é que cada Estado e Município organizou as suas ações educacionais considerando a sua realidade e as disputas políticas locais.

No âmbito educacional, não tivemos uma direção federativa do Executivo. As poucas e esparsas manifestações vieram do CNE, sem nenhum plano emergencial por parte do Ministério da Educação (MEC), o que deu protagonismo aos gestores locais, ao mesmo tempo que escancarou e agudizou desigualdades entre os entes federativos. Desse modo, no primeiro momento, conforme destacamos no título deste artigo, a “espera” foi uma das marcas de muitos sistemas escolares. A resposta tardia na organização dos processos educativos diferiu em muito do que aconteceu em alguns países desenvolvidos, como o “Manifesto da Escola que não para” (RANIERE; GAGIOLLO; BORGES, 2020, p. 4), na Itália, que destaca o importante papel da escola no acolhimento e no suporte da comunidade escolar, nesse momento tão ímpar.

Em relação aos alunos com alguma deficiência, foram propostas atividades práticas de vida diária, segundo o documento com o objetivo “[...] de manter o vínculo escolar e a rotina de estudos, favorecendo sua organização emocional, temporal e espacial, sempre de acordo com as possibilidades de organização familiar” (RANIERE; GAGIOLLO; BORGES, 2020, p. 5). Já o documento elaborado pela equipe da Coordenadoria de Educação Especial, vinculada à Secretaria de Educação Especial, focou para além das atividades de vida diária, em sugestões aos professores sobre a aplicação do currículo funcional e sugeriu modelos de pranchas de comunicação alternativa. O documento também traz um conjunto de orientações e informações aos pais/responsáveis para desenvolver atividades em casa.

O *currículo possível* a ser desenvolvido para essas crianças passa pelas condições de acesso à internet e a recursos tecnológicos das crianças e dos profissionais da Educação. Morgado, Souza e Pacheco (2020) chamam atenção sobre o risco que corremos nas atividades remotas ao focar em uma perspectiva curricular meramente instrumental. Igualmente chamam atenção para os conceitos de *isolamento curricular* e *digitalização do currículo*, os quais contribuem para enfraquecer as dimensões interativas, sociais e pessoais de vivenciar o currículo escolar. Nessa direção, focar em um currículo remoto funcional com atividades de vida diária para os alunos da Educação Especial acaba excluindo-os do que Young (2010) chama de “conhecimento poderoso”.

A esse respeito, as crianças com SCZV, assim como outras crianças com deficiência, que demandam intervenções e mediações mais sistematizadas para se apropriar dos conceitos escolares, certamente com o isolamento social, foram as mais prejudicadas ao acesso curricular, pois os processos de ensino e de aprendizagem são uma prática social que ocorre na interação mediada pelo outro (MENDES; SILVA, 2014; PLETSCH; MENDES; HOSTINS, 2015; PLETSCH, 2015; ROCHA, 2014, 2018; SOUZA; DAINÉZ, 2020). Além disso, Dussel (2020), ao apontar os impactos da *domiciliação* do que chamamos de “escolar”, ou seja, das características mais específicas da escola, destaca como o ambiente da sala de aula conseguia de maneira mais efetiva apaziguar muitas das desigualdades de origem. O ensino emergencial remoto trouxe, com toda força, as desigualdades sociais e econômicas para dentro do processo escolar, mostrando que tais desigualdades demarcam muito fortemente as condições de acesso tecnológico e os processos educativos *online* propostos.

Cabe lembrarmos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, não prevê ensino *online* para a Educação Infantil, mesmo em casos excepcionais, como discutido por Coutinho e Côco (2020). As autoras também apresentaram conjunto de mobilizações que ocorrem, sobretudo, no início da pandemia contra o ensino remoto nesse nível educacional, considerando, em sua opinião, que ele não garante o direito à Educação e o cuidado de modo integral das crianças. Entretanto, passados 8 meses de fechamento das instituições escolares (ainda sem data para voltar presencialmente na quase totalidade das redes de ensino do Brasil), questionamo-nos: Que possibilidades podem e foram desenvolvidas por meio do ensino remoto *online* na Educação Infantil, considerando a falta de segurança epidemiológica causada pela COVID-19? Especialmente no caso das crianças com SCZV e outras deficiências, como equacionamos a “espera” com a “urgência” do estímulo ao seu desenvolvimento?

A seguir, apresentaremos como as profissionais compreenderam e desenvolveram esse processo na Educação Infantil junto a crianças com SCZV e suas famílias.

A “urgência”: atividades remotas desenvolvidas junto às crianças com SCZV

A Rede Municipal de Educação participante da pesquisa tem 22 crianças com SCZV matriculadas na Educação Infantil. Segundo a gestora de Educação Especial, foi muito difícil desenvolver ações mais sistematizadas para essas crianças, mesmo tendo um documento orientador, considerando que muitos professores nem tiveram contato com as crianças que tinham acabado de ser matriculadas ao iniciarmos o isolamento social. Em suas palavras:

Nosso documento não tem um caráter conteudista. A preocupação era em estabelecer os vínculos com os alunos e seus familiares, orientando-os sobre essa nova realidade, porque foi tudo muito no começo do ano. Muitas professoras nem tinham tido contato com alunos que tinham matrículas novas, como era o caso da maioria das crianças com SCZV. Por isso, não foi possível elaborar um planejamento individual personalizado. Nossa orientação foi voltada para as práticas do dia a dia. Muitos dos nossos alunos ficaram sem seus tratamentos terapêuticos, porque também ficaram suspensos os atendimentos. Então a gente ficou muito preocupado, porque, sem o atendimento, eles ficariam sem medicação que, para a maioria, é necessária, pois as crianças têm crises convulsivas. (Gestora de Educação Especial, em entrevista, 29 de outubro de 2020).

Um dos aspectos que chama atenção na entrevista diz respeito ao cancelamento dos atendimentos clínicos que, para as crianças com SCZV, são fundamentais, pois uma parcela significativa, sobretudo as que têm microcefalia, fazem uso de medicamentos controlados e apresentam quadros epiléticos e outras condições que demandam intervenção da saúde. Há necessidade de ações e de políticas de caráter intersetorial, com enfoque especial na educação, na

saúde e na assistência social, no cuidado integral das crianças, principalmente para aquelas que apresentam doenças crônicas associadas à SCZV (SÁ et al., 2019a, 2019b).

Sobre os conteúdos e os conhecimentos trabalhados em parceria com a família, a avaliação da gestora é de que as crianças ficaram prejudicadas apesar do esforço dos professores e de suas famílias:

Acredito que houve um esforço muito grande das famílias, para dar conta deste processo em parceria com as famílias. A gente conversou muitas vezes sobre isso, essa responsabilização da família, agora, pela parte pedagógica, inevitavelmente aconteceu em todas as famílias do Brasil e do mundo, acredito. A gente teve muitas famílias engajadas nesse processo, a gente recebe os vídeos de crianças, começando a estudar. Então, assim, eu acho que houve um envolvimento muito grande da família, mas, em termos de conteúdo, acho que não houve apropriação de novos conhecimentos escolares. (Gestora de Educação Especial, em entrevista, 29 de outubro de 2020).

No que diz respeito ao trabalho remoto com uma das crianças com SCZV, de 4 anos de idade, a Professora Flora também relatou as dificuldades enfrentadas, mas, diferentemente da gestora, sinalizou pequenos avanços na aprendizagem e no desenvolvimento de sua aluna. Em um trecho de sua entrevista, ela afirmou:

No começo, foi muito difícil, porque o contato que eu tinha com a mãe mudou, mas, assim que consegui o telefone no final de abril, eu liguei e iniciamos a comunicação. Estabelecemos uma ligação via vídeo do WhatsApp por semana. Não foi simples considerando que ela não tem problemas motores, de sustentação de tronco como a maioria das crianças com SCZV da rede, mas não era oralizada e muito agitada com pouca concentração para os encontros online. Então, em parceria com a mãe, organizamos uma estratégia para que ela pudesse focar nos momentos que a gente estivesse fazendo esse atendimento virtual. Como ela não tinha material e recursos pedagógicos em casa, fui até a escola e organizei um envelope com materiais para a mãe buscar (caderno, giz de cera, lápis e outros). Com o material, consegui realizar atividades mais sistematizadas com ela. Trabalhei conteúdos mais lúdicos e outros da Educação Infantil como cores, reconhecimento das partes do corpo. Ela fazia os desenhos e me mostrava. A mãe me relatou que ela estava também muito agitada porque os atendimentos clínicos foram paralisados em decorrência da pandemia. Mas percebi que nossos encontros, mesmo que virtuais, foram importantes, ela agora está falando, mais solta e participativa. (Professora Flora, em entrevista, 29 de outubro de 2020).

Como podemos depreender da fala da Professora Flora, as atividades focaram inicialmente a comunicação, aspecto importante para desenvolver a linguagem e estruturar o pensamento da criança como previsto nas Propostas Curriculares de Educação Infantil da Rede, de 2012. Segundo o documento,

[...] as crianças desde cedo são engajadas em um processo de comunicação no qual são estimuladas a desenvolver procedimentos que lhes permitem questionar o mundo e apropriar-se dele. Apropriam-se de forma progressiva das regras de ação e comunicação que surgem em seu entorno, colocando-as em prática nas suas atividades e suas falas. (Propostas Curriculares de Educação Infantil da rede de ensino pesquisada, 2012, p. 28).

A esse respeito, sinalizamos que recursos pedagógicos são fundamentais. Em outra pesquisa com crianças com deficiência múltipla não oralizadas, verificou-se que recursos pedagógicos e de comunicação alternativa, por exemplo, contribuem como instrumentos que favoreçam a interação e a comunicação do aluno e, assim, possibilitam novas formas de reorganizar a linguagem que é fundamental para a sua aprendizagem dos conhecimentos escolares (ROCHA; PLETSCH, 2018). Isso, na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1997, 2001), favorece a apropriação do sistema simbólico necessário para estruturar a linguagem e o pensamento.

Na fala da Professora Flora, também fica evidente que, a partir das atividades mais sistematizadas, a criança desenvolveu alguns conhecimentos como diferenciar cores e as partes do corpo humano. Contudo, isso não garante o desenvolvimento integral da criança, e as professoras têm clareza disso, assim como a gestora de Educação Especial e uma Coordenadora Pedagógica, as quais participaram das entrevistas e ressaltaram a importância de manter as interlocuções e o vínculo com as crianças e suas famílias. Todas as entrevistas mostraram persistência e resiliência coletiva, como discutido por Ebersohn (2020) sobre o desafio global colocado pela COVID-19 para pensar o rumo de uma educação equitativa sustentável. Ainda sobre a persistência das professoras e das equipes educacionais em manterem contato com as famílias de seus alunos, cabe mencionarmos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 - Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009) - já sinalizavam para a importância do diálogo com as famílias na Educação Infantil. Tal aspecto também é reforçado por Coutinho e Côco (2020, p. 7) que advogam que “[...] a inadequação da proposição da EaD na Educação Infantil não significa afirmar a interrupção das relações, demandando planejamento de modo cuidadoso e atendo à educação e cuidado das crianças, famílias e profissionais”.

Outro aspecto que chama atenção é a condição social das famílias que não têm acesso aos materiais escolares básicos, o que reforça nosso argumento de que pensar em atividades de ensino remoto para essas crianças exige compreender as desigualdades sociais nas quais elas e suas famílias estão inseridas (acesso à internet, aos recursos didático-pedagógicos, até mesmo acesso a recursos tecnológicos como *tablets* ou computadores). Pesquisa recente evidenciou que cerca de 30% da população nacional ainda não tem internet (OLIVEIRA, 2020) e cerca de 90% dos alunos entre 9 e 17 anos têm acesso somente por telefone (CETIC, 2019).

A Professora Narciso falou que, apesar do Município integrar a região metropolitana do Rio de Janeiro, muitos locais não têm acesso à internet e, por isso, ela liga para essas famílias. A Professora Flora, por sua vez, externalizou, em sua fala, a importância de políticas públicas para ampliar o acesso à internet e aos recursos tecnológicos para diminuir as desigualdades entre ensino público e privado:

Deveria existir uma legislação, uma política pública, que obrigasse, nesse período de pandemia, que as operadoras liberassem o sinal, para que as pessoas pudessem se comunicar, interagir e fazer as atividades escolares. Pensando, assim, na educação como um todo, o quanto desses efeitos seriam amenizados, quanto mais gente teria sido beneficiada pela educação remota. A falta de acesso amplia as desigualdades entre quem está no ensino público de quem está no ensino privado. Está evidente que quem tem os seus filhos em escola particulares teve algum tipo de ensino nesse período e quem não tem, quem trabalha para escola pública ou tem seu filho matriculado na escola pública, não teve em sua maioria. (Professora Flora, em entrevista, 29 de outubro de 2020).

Ainda sobre o trabalho realizado por meio remoto, a Professora Narciso relatou que, apesar de manter contato com a mãe, não conseguia realizar atividades com a sua aluna Ana Clara (nome fictício) de 4 anos de idade, que ainda não podia andar direito em decorrência da SCZV. Para ilustrar, selecionamos o trecho a seguir:

A parceria com a mãe no ano passado estava muito fácil, mas, neste ano, ela engravidou do quarto filho e não conseguiu dar tanta atenção para a Ana, que é a terceira e tem a SCZV. Quando surgiu a proposta das aulas remotas, conversei com ela e ela me disse: “Professora, em casa pra mim não dá, se fosse na creche eu ia levar, você sabe que eu não meço esforços para levar a Ana que não anda direito ainda. Mas, em casa não dá, primeiro que eu estou com uma gravidez muito complicada, o meu filho de seis anos é uma criança muito levada e eu ainda tenho a Ana. Então, para que eu faça atividades com ela em casa, fica difícil”. Nossa creche adotou como forma de manter contato com as crianças e fazer atividades pelo Facebook com vídeos informativos, mas nada de conteúdo. Em sua maioria, são indicações de brincadeiras. Por exemplo: Quem pula mais

alto, essas coisas assim, mesmo para trabalhar mais o contato. As atividades ficaram mais difíceis, mas eu mantendo contato. A mãe me manda fotos do que Ana está fazendo, mas atividades pedagógicas não foram realizadas. (Professora Narciso, em entrevista, 29 de outubro de 2020).

A fala mostra que a professora mantém contato com a mãe da Ana e que a mãe possui dificuldades em realizar as atividades com a filha em função do seu contexto familiar. A literatura científica tem evidenciado que o nascimento de uma criança com deficiência, seja intelectual ou múltipla, em decorrência das implicações da SCZV, impacta na rotina e na dinâmica familiar (MENEZES et al., 2019). De acordo com os autores, ocorrem mudanças significativas nas “[...] relações familiares e sociais com repercussões negativas na saúde física e psicológica dos individuais” (MENEZES et al., 2019, p. 40) e que as mães ficam com uma sobrecarga no que diz respeito aos cuidados demandados pela criança com SCZV. A estada na escola teria diminuído essa sobrecarga da mãe como evidencia a pesquisa de Garcia (2020) ao falar da importância da escola na promoção do desenvolvimento educacional dessas crianças e da possibilidade de as mães terem um tempo para cuidarem de si.

Garcia (2020) também ilustrou as dificuldades e a falta de preparo da instituição escolar e dos órgãos governamentais em receber em uma turma comum de Educação Infantil uma criança com tantas especificidades, inclusive com alimentação especial por uso da sonda gástrica, usada por várias crianças com a SCZV. Apesar desses desafios, a pesquisa de Garcia também mostrou o potencial do trabalho conjunto entre a escola e a mãe da criança, que produziu um pequeno vídeo para mostrar para a equipe escolar como cuidar das particularidades de sua filha. O potencial da família e sua parceria com a escola também foram evidenciados no estudo de Souza e Dainez (2020) ao retratarem o ensino remoto promovido para uma criança com autismo chamada José. As autoras mostram a estrutura montada pelos pais de José para que ele pudesse se sentir na escola mesmo estando em casa para fazer as atividades remotas.

O papel da mãe também foi sinalizado pela Professora Flora ao descrever as atividades remotas realizadas com a sua aluna Ana:

O papel da mãe foi fundamental e essencial. Ela sempre se colocou muito disponível, para que eu pudesse fazer esses atendimentos com a filha no formato online. Essa mãe sempre foi muito dedicada e parceria e na pandemia não foi diferente. Criei um grupo com todos os pais. Alguns pais me sinalizaram o que estavam querendo individualmente e queriam sugestões de material para trabalhar com os seus filhos em casa. Fui pontuada de forma específica a atender as necessidades e solicitações dos pais. Alguns queriam sugestões pedagógicas e de letramento. Pediram indicação de livros com letrinhas para cobrir, que tivessem números. Queriam realizar atividades com os filhos em casa, mas não tinham informações sobre o melhor material. (Professora Flora, em entrevista, 29 de outubro de 2020).

Como podemos depreender ao longo deste artigo, as realidades sociais das famílias, em particular das mães, para realizar as atividades em parceria com as professoras são muito distintas entre si. Nesse sentido, uma das preocupações presentes nas falas das professoras, que na Educação Infantil são mulheres, foi pensar no retorno e como minimizar os prejuízos da pandemia em termos de acesso aos conhecimentos escolares. A fala da professora e também Orientadora Pedagógica de uma creche sistematiza essa preocupação:

A gente vai ter que trabalhar muito quando retornar ao trabalho presencial, pra gente tentar superar esse prejuízo. A gente desenvolveu um trabalho por meio do Facebook ou WhatsApp, mas a maioria tinha acesso somente pelo celular. Realizar atividade numa tela de computador é muito diferente para a criança ver e interagir com a professora, do que aquela telinha pequena do celular. Eu vejo pela minha filha aqui em casa, quando ela faz as atividades da escola, uma atividade seja síncrona ou assíncrona, enviada na tela do

computador, a atenção é outra. Quem dirá de uma criança com uma deficiência, com uma dificuldade de abstração, de uma criança que já perdeu o contato presencial, já perdeu essa interação e ainda tem que ficar vendo ali pequenininho pelo celular. Eu penso nas crianças com SCZV que muitas vezes tem uma perda visual, tem uma deficiência visual considerável e tem que ficar vendo naquela telinha do celular. Isso que, além das parcerias, de políticas públicas, a nossa rede deveria ter investido, não só agora. Nós fomos pegos de surpresa por essa pandemia, mas que fique aí uma lição, já que talvez esse ensino híbrido tenha que se firmar, que a gente tenha uma política, não só de internet, mas também de distribuição de equipamentos para que essas famílias possam ter condições de realizar as atividades com seus filhos. Claro que a gente sabe que, mesmo que garanta tudo isso, não necessariamente vai ter bons resultados. Vai da rotina da família, vai da estrutura, vai de muita coisa que a gente já lutava como barreira com o ensino presencial. Que dirá agora que a gente não está tendo esse trabalho ali no cotidiano e no dia a dia com a criança. Mas eu acho que seria um primeiro passo. Sobre o trabalho que realizamos com a Ana Flor (nome fictício) com a SCZV durante o ensino remoto, posso sistematizar que o foco principal foi manter o vínculo com ela. Sei que desenvolvimento pode acontecer em qualquer espaço, mas nós, como escola, somos espaço privilegiado para que ela ocorra a partir da intervenção e mediação pedagógica. Então, quando retornarmos o trabalho presencial na Educação Infantil, teremos que pensar em como atuar para diminuir essa lacuna que ficou perdida em 2020. (Orientadora Pedagógica, em entrevista, 29 de outubro de 2020).

Precariedade, perdas, urgências, desigualdades. A marca de 2020 nos processos escolares das crianças com SCZV é a mesma de diferentes crianças no Brasil com ou sem deficiência. Talvez de uma maneira bastante dolorosa, a realidade apontada por diferentes pesquisas internacionais no que diz respeito à interseccionalidade seja a maior lição a ser aprendida: o processo educacional é “contagiado” (para falar em uma pedagogia do vírus) por diferentes aspectos identitários das crianças, de suas famílias e de seus professores. Artiles (2013, 2019) e Artiles, Dorn e Bal (2016) têm em sua agenda de pesquisa mostrado como a interseccionalidade precisa ser compreendida nos processos de inclusão educacional. É essa articulação que tornará possível os avanços em torno das questões de equidade na educação.

No caso que abordamos neste artigo, a urgência demandada pela epidemia foi obrigada a conviver com a espera produzida pela pandemia. Nessa difícil equação, desigualdades sociais pregressas e estruturantes da sociedade brasileira impactaram sobremaneira no currículo possível construído pelas professoras. Nesse contexto, os resultados mostram-nos algumas dificuldades históricas.

A primeira delas diz respeito às respostas intersetoriais inexistentes ou precárias. A desarticulação entre saúde e educação, apontada pelo cancelamento dos atendimentos das crianças, mostra-nos a urgência de superarmos essas dificuldades e estabelecermos trabalhos coletivos de equipes intersetoriais que envolvem assistência social, saúde e educação. Em tempos pandêmicos, esse caminho será cada vez mais necessário. A segunda refere-se ao enfrentamento das desigualdades de gênero verificada na situação das mães das crianças com SCZV. A pandemia, de fato, agudizou a marca patriarcal da sociedade brasileira, cujo superação demanda, entre outras ações, políticas públicas voltadas a essa parcela da população. Por último, a terceira refere-se às desigualdades tecnológicas que decorrem e se articulam às demais desigualdades pré-existentes, como habitação, alimentação, segurança, etc.

Considerando essa realidade, as alternativas pedagógicas possíveis não são muito eficientes. Em um quadro de urgência, a espera pode ser fatal. Nesse sentido, ao avançarmos para um mundo em que epidemias existirão dentro de pandemias⁷, nossas respostas educacionais terão de ter outra dimensão e buscar outras alternativas, inclusive considerando a resiliência necessária. Entre as

⁷ Estudos apontam, por exemplo, uma mudança no perfil epidemiológico brasileiro (GUIMARÃES, 2020).

urgências, estudos como este nos mostram que nossas pesquisas precisam, entre outras aspectos, criar diálogos intersetoriais e interseccionais, para que possamos juntos pensar na escola possível e necessária. A defesa da ciência, da vida e de uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça como valor a pluralidade cognitiva e cultural, requer uma agenda em defesa da educação pública para todos.

Referências

- ALENCAR, L. Cientistas brasileiros provam relação entre zika e microcefalia. **Galileu**, 31 maio 2016. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2016/05/cientistas-brasileiros-provam-relacao-entre-zika-e-microcefalia.html>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- ARTILES, A. Fourteenth Annual Brown Lecture in Education Research: Revisioning equity research: disability identification disparities as a case in point. **Educational Researcher**, v. 48, n. 6, p. 325-335, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3102%2F0013189X19871949>
- ARTILES, A. Untangling the racialization of disabilities: an intersectionality critique across disability models. **Du Bois Review: Social Science Research on Race**, v. 10, n. 2, p. 329-347, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1742058X13000271>
- ARTILES, A.; DORN, S.; BAL, A. Objects of protection, enduring nodes of difference: Disability intersections with “other” differences, 1916 to 2016. **Review of Research in Education**, v. 40, n. 1, p. 777-820, 2016. DOI: <https://doi.org/10.3102%2F0091732X16680606>
- AZMITIA, O. Repensando la educación desde la crisis. In: GARCÉS, N. A.; DÍAS, J. P. (org.). **Educación e inclusión em pandemia: repensando la educación em médio de la crisis**. Chile: Nueva Mirada Ediciones, 2020. p. 32-51.
- BRASIL. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Medida Provisória N° 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 63-A, edição extra, p. 1, 1 abr. 2020.
- BRASIL. Monitoramento integrado de alterações no crescimento e desenvolvimento relacionados à infecção pelo vírus Zika e outras etiologias infecciosas. **Boletim Epidemiológico**, Ministério da Saúde, Semanas Epidemiológicas 45/2015 a 52/2018, mar. 2019.
- BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009.
- CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. TICs Kids online, **Portal de Dados**, 2019. Disponível em: http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_KIDS. Acesso em: 17 nov. 2020.
- COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e 2016266, p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16266.088>

Entre a espera e a urgência: propostas educacionais remotas para crianças com Síndrome Congênita...

DINIZ, D. **Zika do sertão nordestino à ameaça global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

DUSSEL, I. La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016482, p. 1-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>

EBERSHON, L. Resiliência coletiva ao desafio global: transformar uma agenda coletiva de bem-estar rumo a uma educação equitativa sustentada. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016344, p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16344.082>

FLEISCHER, S.; LIMA, F. (org.). **Micro**: contribuições da antropologia. Brasília: Athalaia, 2020.

FREITAS, P. S. S. et al. Síndrome congênita do vírus Zika: perfil sociodemográfico das mães. **Revista Panamericana Salud Pública**, n. 43, v. 24, p. 1-7, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26633/rpsp.2019.24>

GARCIA, J. V. Escolas. In: FLEISCHER, S.; LIMA, F. (org.). **Micro**: contribuições da antropologia. Brasília: Athalaia, 2020. p. 101-112.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 24, p. 33-40, 2004.

GUIMARÃES, C. Antes, durante e depois da pandemia: que país é esse?. **Revista Poli**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 73, p. 6-12, set./out. 2020

JANSEN, R. Número de crianças com alterações causadas pelo zika vírus pode ser maio. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 27 jan. 2020. Disponível em: https://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,numero-de-criancas-com-alteracoes-causadas-pela-zika-pode-ser-maior-indica-estudo,70003174538?utm_source=estadao:whatsapp&utm_medium=link.%20Acessado%20em:%20novembro%20de%202020. Acesso em: 12 nov. 2020.

MCNEEL JR. D. G. **Zika**: a epidemia emergente. São Paulo: Planeta, 2016.

MENDES, L. G. M.; SILVA, F. C. T. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 80, p. 1-18, ago. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n80.2014>

MENEZES, A. S. S. et al. Microcefalia relacionada ao vírus zika e dinâmica familiar: perspectiva da mão. **Avances en Enfermería**, Bogotá, v. 37, n. 1, p. 38-46, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/av.enferm.v37n1.72008>

MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; PACHECO, J. A. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016197, p. 1-10, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16197.062>

NIELSEN-SAINES et al. Delayed childhood neurodevelopment and neurosensory alterations in the second year of life in a prospective cohort of ZIKV-exposed children. **Nature Medicine**, v. 25, n. 8, p. 1213-1217, ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41591-019-0496-1>

PLETSCH, M. D. Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com síndrome congênita do zika vírus na Baixada Fluminense. **Projeto de Pesquisa**. Nova Iguaçu: UFFRJ, 2019.

PLETSCH, M. D.. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 12-29, jan./mar. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142862>

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L.; HOSTINS, R. C. L. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual:** políticas, práticas e processos cognitivos. São Paulo: M&M/ABPEE, 2015.

PRECIADO, P. B. Aprendiendo del virus. In: AGAMBEN, G. et al. (org.). **Sopa de Wuhan:** Pensamiento Contemporaneo en Tiempos de Pandem. [s. l.]: ASPO, 2020. p. 163-185.

RANIERE, M.; GAGGIOLI, C.; BORGES, M. K. A Didática posta à prova pelo Covid-19 na Itália: um estudo sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016307, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.16197.062>

ROCHA, M. G. de S. da. **Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com deficiência múltipla.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2018.

ROCHA, M. G. de S. da. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2014.

ROCHA, M. G. de S.; PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla, sistemas de apoios e processos de escolarização. **Horizontes**, São Paulo, v. 36, n. 5, p. 99-110, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.700>

SÁ, M. R. C. de. et al. De toda maneira tem que andar junto: ações intersetoriais entre saúde e educação para crianças vivendo com a síndrome congênita do vírus Zika. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 12, nov. 2019a. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311x00233718>

SÁ, M. R. C. de. et al. Coping action oriented to early stimulation of children with congenital zika virus infecction in Rio de Janeiro state. **HEALTH**, v. 11, n. 9, p. 1152-1161, set. 2019b. DOI: <https://doi.org/10.4236/health.2019.119089>

SATO, M. (org.). **Os condenados da pandemia.** Cuiabá: GPEA-UFMT, 2020.

SOUZA, F. F. de; DAINEZ, D. Educação Especial e inclusiva em tempos de pandemia: o lugar da escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016303, p. 1-15 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.16303.093>

OLIVEIRA, E. Quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou tablet em casa, aponta estudo. **G1**, 9 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>. Acesso em: 12 nov. 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Monitoramento Mundial do Fechamento das Escolas devido ao COVID.** 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 12 nov. 2020.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all.** 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718?posInSet=1&queryId=11cd824e-092d-4abe-82ad-1c70a08ca632>. Acesso em: 12 nov. de 2020.

VALIM, T. Crianças. *In:* FLEISCHER, S.; LIMA, F. (org.). **Micro:** contribuições da antropologia. Brasília: Athalaia, Brasília, 2020. p. 65-75.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas volume 5:** Fundamentos da defectologia. Madrid: Visor, 1997.

YOUNG, M. **Conhecimento e currículo:** do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 2010.

Recebido em 15/10/2020

Aceito em 17/11/2020

Publicado online em 23/11/2020