

Deficiência, Tempo e Cuidado em Narrativas sobre Escolarização Formal Durante a Pandemia da Covid-19

Jéssica Nunes da Silva¹

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil

Resumo

Este artigo analisa a relação entre tempo, espaço e cuidado durante a pandemia da Covid-19, sob o prisma dos processos de escolarização formal de crianças e jovens com deficiência matriculados em escolas da rede pública em Porto Alegre, RS, e região metropolitana. O texto enfatiza as (re)configurações de espaços, temporalidades e cuidados exigidas pela instauração de medidas de mitigação do contágio na educação básica por meio da experiência desses estudantes com a modalidade de "ensino remoto". A análise parte de narrativas de experiência colhidas pelas entrevistas etnográficas realizadas com estudantes com deficiência e suas famílias, docentes e com demais profissionais ligados à Educação Inclusiva. Diante das inúmeras barreiras de acesso relatadas, conclui-se que o distanciamento de Pessoas com Deficiência em relação à escola, presente na trajetória das famílias entrevistadas antes mesmo da pandemia, intensificou-se durante o período, demandando o reconhecimento das temporalidades dissidentes, representadas pela experiência da deficiência, e o trabalho do cuidado.

Palavras-chave: Covid-19; Deficiência; Educação; Cuidado; Temporalidades.

Disability, Time, and Care in Accounts of Formal Education During the Covid-19 Pandemic

Abstract

This article examines the relationship between time, space, and care during the Covid-19 pandemic, focusing on the formal schooling processes of children and young people with disabilities enrolled in public schools in Porto Alegre/RS and its metropolitan area. The text emphasizes the (re)configurations of spaces, temporalities, and care necessitated by the implementation of contagion mitigation measures in basic education, particularly through the experiences of these students with the "remote teaching" modality. The analysis draws from narratives of experiences gathered through ethnographic interviews conducted with students with disabilities and their families, teachers, and professionals involved in Inclusive Education. Faced with numerous reported access barriers, it is concluded that the distancing of People with Disabilities from school, already present in the trajectories of the interviewed families before the pandemic, intensified during this period, requiring the recognition of dissenting temporalities represented by the experience of disability and the labor of care.

Keywords: Covid-19; Disability; Education; Care; Temporalities.

Recebido em: 23/01/2023

Aceito em: 09/09/2024



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

1 Fazer Valer o Tempo Presente

Somos el tiempo. Somos la famosa parábola de Heráclito el Oscuro. Somos el agua, no el diamante duro, la que se pierde, no la que reposa (Jorge Luís Borges).

Escrever sobre a pandemia da Covid-19 agora, no momento presente, ainda me causa certa inquietação. Lembro de ter escutado, não raras vezes nos últimos meses, expressões do tipo: “2020 parece ter sido em outra vida”. A ideia de que o tempo *passou diferente* durante o período é igualmente comum. Estabelecemos, de forma tácita, uma nova forma de divisão do tempo, antes e depois da pandemia (Fasenfest, 2020). Sob tal prenoção, não encontraríamos dificuldades para enxergar uma delimitação muito clara, “antes e depois”, para balizar nossas vivências e percepções retrospectivas e, alinhando-as ao tempo presente, concluir se tratar de um tema relegado ao espaço da memória. Passou, afinal! Com um pouco mais de atenção, é claro, torna-se possível perceber o quão insuficientes seriam os esforços para explicar esse evento crítico¹ (Das, 1995, 2020; Segata; Schuch; Damo, 2021) a partir de uma concepção linear e totalizante da passagem do tempo – antes, durante e agora. Como, então, compreender as diferentes temporalidades mobilizadas no decurso da pandemia? Há relevância, sentido, em seguir perscrutando-as?

Neste artigo, parte-se do pressuposto de que o esforço analítico para responder a estas e demais questões correlatas é tão válido quanto necessário, na medida em que as “[...] pandemias, de fato, excedem às narrativas lineares de começo, pico e término” (Segata; Löwy, 2024, p. 3). Balizarei essas reflexões a partir do enquadramento da relação entre *tempo, espaço e cuidado*² durante a pandemia da Covid-19, pensando tais categorias sob o prisma dos processos de escolarização formal de crianças e jovens com deficiência e analisando-as com base no aporte teórico e conceitual oriundo dos Estudos da Deficiência. Trata-se de um esforço para situar em perspectiva as diferentes temporalidades e (re)

¹ Autores como Segata, Schuch e Damo (2021) partem do conceito de “evento crítico”, tal como abordado por Veena Das (1995), para pensar a irrupção e os desdobramentos da pandemia da Covid-19. De fato, salvo as notadas diferenças entre os acontecimentos violentos que marcaram a sociedade indiana, tomados por Das (1995) como chave de leitura para sua análise acerca da assimilação de tais eventos ao nível da vida cotidiana, ao tratar a pandemia da Covid-19 nesses termos, torna-se possível evidenciar a dimensão da ruptura, o caráter de “quebra” no cotidiano causado por esse “acontecimento”, bem como seus consequentes efeitos no modo de se conceber o presente e projetar (ou temer) o futuro.

² Sigo Bellacasa (2017), Bellacasa, Böschmeier e Engel (2023), Fietz (2017, 2020, 2023) e Mol (2008) que discutem a noção de cuidado como conceito notadamente polissêmico e ambivalente, cujo caráter relacional permite o abarcamento das práticas cotidianas, familiares, morais, políticas e institucionais, do modo como se desnudam na trajetória de minhas interlocuções.

configurações de espacialidade desencadeadas pelo vírus, tomando por substrato empírico as narrativas e as experiências das pessoas com as quais dialogo. Argumento ser este um recorte expressivo, que permite o vislumbre nuançado dos efeitos desse evento em diferentes esferas, articulando a experiência da deficiência aos desdobramentos da relação entre família e escola, aprendizagem e trabalho do cuidado, em um cenário permeado por urgências e incertezas. Por nuances, me refiro, naturalmente, ao caráter marcadamente heterogêneo e diferencial daquilo que temos destacado como “impactos” da Covid-19, nesse contexto preciso. Em outras palavras, tem-se por princípio a noção de que “a pandemia é um evento múltiplo e desigual” (Segata; Schuch; Damo, 2021), que demanda análises proporcionalmente atentas às variações e às especificidades provenientes de tais características.

Assim, entre as incontáveis reconfigurações exigidas pela irrupção da pandemia em março de 2020³, este texto enfatiza aquelas desdobradas no âmbito das práticas educacionais. A instauração de medidas de mitigação do contágio, do isolamento e do distanciamento social à quarentena e ao *lockdown*, incidiu decisivamente na estrutura e na organização da educação a nível global. Com as escolas fechadas, aderiu-se ao “ensino remoto”⁴ como alternativa para dar continuidade às atividades educativas dentro das possibilidades e das contingências de cada contexto. Apesar da adoção massiva dessa modalidade de ensino, entendo que para captar em profundidade sua realização e efeitos, torna-se indispensável observá-los desde uma perspectiva local e situada. Isso pois, conforme aponta Segata (2020b, p. 2), nas pesquisas antropológicas dedicadas a eventos desdobrados em “escala global”,

[...] números, casos, estatísticas ou prevalências têm rosto, trajetória e biografia para as suas pesquisas. Eles partilham experiências e compõem ambientes singulares. Então, a pandemia precisa ser considerada como uma experiência vivida nos corpos e nas sensibilidades coletivas. Cada experiência conta; faz história. E, nós seguimos essas histórias e aprendemos com elas.

A pesquisa apresentada nas próximas páginas foi realizada no período de 2020 a 2022, guiada pelo objetivo de compreender as experiências de escolarização de crianças e jovens com deficiência diante da adoção de modalidades “remotas” de ensino, no decorrer da pandemia. Tendo por base a dimensão do “ensino remoto” e/ou “híbrido”, recursos adotados e desenvolvidos pela Rede Pública (Estadual e Municipal) de ensino básico em Porto Alegre, RS, e região metropolitana, busquei elucidar, entre outras questões: Como esses processos são vivenciados e compreendidos pelos estudantes aos quais se destinam? Quais os impactos no cotidiano dessas famílias? Como (re)pensar essa relação no bojo das diferentes temporalidades desdobradas a partir da experiência da deficiência?

Seguindo as histórias que me foram generosamente compartilhadas, procuro sanar, coletivamente, algumas inquietações que julgo pertinentes ao campo de estudos no qual

³ No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou oficialmente a pandemia da Covid-19.

⁴ Utilizo aspas para circunscrever o termo “ensino remoto”, em consonância com Saviani e Galvão (2020). Assim o faço para sinalizar o fato de que, no curso da pandemia da Covid-19, tanto a dimensão do ensino quanto os sufixos “remoto”, “digital”, “híbrido” e “emergencial” que este passou a assumir implicam uma característica remota, de fato, mas não apenas no que se refere à distância física demandada pelo isolamento social. Remoto, nesse caso, pode remeter também ao afastamento da própria noção de ensino e de sua contrapartida mais imediata: a aprendizagem.

se aloca a pesquisa, a saber: entre o “ensino remoto” e o espaço da escola, quais in(ex)clusões⁵ permanecem e quais se rompem? Como se situam as pessoas com deficiência diante desse panorama? Nesses termos, as dimensões de classe, raça, gênero e geração coadunam-se ao aporte dos Estudos da Deficiência (*Disability Studies*), viabilizando e embasando a discussão central em torno do caráter estrutural do capacitismo⁶ (Mello, 2016, 2021). E, para o que nos cabe, permitindo discorrer sobre a mobilização das diferentes temporalidades, desveladas mediante a reconfiguração de espaços e de cuidados, do modo como foram vivenciados cotidianamente por cada uma das famílias com quem pude estar em diálogo.

Antes de prosseguir, cabe então apresentar brevemente o escopo das narrativas do qual partiremos aqui. Originalmente, a pesquisa que apresento foi idealizada para ocorrer em espaços de escolarização formal, de modo presencial. Com a irrupção da pandemia, fez-se necessário adaptar esses objetivos às demandas e às limitações evidenciadas pelo evento. Dessa forma, a rede de interlocuções que conformou o substrato empírico de maior relevo para o trabalho constituiu-se a partir de um conjunto de estratégias de acesso: desde a divulgação da pesquisa nas redes sociais, até a mobilização de contatos previamente estabelecidos (Silva, 2019) e de outros firmados a partir do trabalho etnográfico. Tais estratégias culminaram, por fim, na relação entre cinco grupos de interlocução, distribuídos entre quatro instituições de ensino localizadas na capital do estado do Rio Grande do Sul e região metropolitana e/ou inseridos em redes de atuação ligadas à Educação Inclusiva⁷.

⁵ Neste ponto cabe um breve comentário sobre a categoria em questão. Veiga-Neto e Corcini Lopes (2012) grifam os discursos e práticas que emergem em torno do conceito de inclusão sob a alcunha de “in/exclusão”, partindo de uma postura teórico-epistemológica crítica ao alargamento e à naturalização noção de inclusão, tal como se apresenta nas primeiras duas décadas (1990-2011) de sua institucionalização. Em suas palavras, “[...] grafar in/exclusão aponta para o fato de que as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade” (Veiga-Neto; Lopes, 2012, p. 130). Dentro desse viés, inclusão e exclusão não estão alocadas em oposição, mas se constituem dentro de uma mesma matriz e/ou ordem discursiva. Por outro lado, em Zoboli, Silva e Bordas (2009), encontramos uma “(in)exclusão” demarcada para descrever processos que, simultaneamente, alocam e estigmatizam determinados “corpos” dentro de complexos de inclusão e de exclusão. Tais variações de grafia denotam, de um modo ou de outro, tentativas de deslocar a dicotomia inclusão/exclusão, contemplando ora a permeabilidade, ora a heterogeneidade e/ou complexidade dos processos descritos. Opto pelo emprego de “in(ex)clusão” como recurso para descrever a imbricação das práticas idealmente inclusivas, e de um, também específico, ideário de “exclusão”, mobilizado para e nas análises sobre escolarização de pessoas com deficiência.

⁶ A partir de Mello (2016), tomo o conceito de capacitismo para referenciar a “[...] forma peculiar de opressão contra as pessoas com deficiência [...]” balizada pela hierarquização de corpos mediante suas capacidades (Mello, 2016, p. 3.267). Assim o faço com vistas a tensionar política e analiticamente as (corpo)normatividades produzidas no âmbito da sociedade de classes, na qual se assomam lógicas produtivistas que preconizam corpos funcionais (capazes, capacitados, aptos ao trabalho) e pressupostos de normalização.

⁷ A pesquisa contou com duas fontes principais de dados: a primeira diz respeito às narrativas de experiência, advindas de entrevistas em profundidade. O segundo segmento se desdobrou na etnografia das práticas e dinâmicas em Inclusão Escolar via ambientes virtuais de aprendizagem e, principalmente, a partir de interações e “perambulações” (Leitão; Gomes, 2017) por meio das mídias sociais durante o período. Para a finalidade deste artigo, trabalharei apenas com dados advindos do primeiro segmento. Ao todo foram entrevistadas **29 pessoas**, entre as quais, os grupos de interlocução foram delineados. São eles: 1) Estudantes com deficiência e suas famílias; 2) Profissionais de Sala de Recursos (SIR/AEE); 3) Professoras(es) da Rede Pública de Ensino; 4) Profissionais ligados à Educação Inclusiva; 5) Profissionais ligados à Educação Especial. As instituições de ensino às quais boa parte dos entrevistados estiveram vinculados dividem-se entre: duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental; uma Escola Estadual de Ensino Médio; e um Centro de Educação Especial (ONG). Além disso, contou-se com entrevistas obtidas por meio da rede de interlocuções estabelecida durante o trabalho etnográfico desenvolvido no período. Importa destacar que, entre essas 29 pessoas, apenas dois dos entrevistados são homens, ambos professores vinculados às redes estadual e municipal de ensino. No que concerne às famílias, **todas as entrevistadas são mulheres**, mães de pessoas com deficiência, crianças e adolescentes, que também estiveram presentes durante as entrevistas.

Ao optar por trabalhar com entrevistas etnográficas (Guber, 2001; Oliveira, 2013; Pizarro, 2014) semiestruturadas como parte da metodologia empregada na pesquisa, objetivou-se, sobretudo, alocar em um primeiro plano a dimensão da experiência dos sujeitos envolvidos. A formulação das questões que compuseram o roteiro contemplou desde as práticas de cuidado desdobradas a partir das novas demandas, limitações e possibilidades do cenário pandêmico, até as trajetórias de vida das pessoas com quem conversei; abarcou, centralmente, o cotidiano e as variáveis do “ensino remoto”, evocando a transposição das atividades escolares para a esfera doméstica. Por fim, no decorrer das entrevistas, dialogamos abertamente sobre os sentidos e (re)significações de tempo, ensino e da própria noção de *inclusão*, com base nas reflexões individuais suscitadas pelo advento da Covid-19⁸.

Cada uma dessas narrativas é singular. Não somente por carregarem em sua gênese a história das pessoas que as contam, mas, sobretudo, pelo modo como se constituíram, no tempo e espaço. Para que as pesquisas sobre a pandemia pudessem existir, foi necessário o trabalho dos(as) pesquisadores(as), e, em uma mesma medida, a consequente colaboração de seus possíveis interlocutores. Todas as histórias foram compartilhadas por pessoas que se dispuseram a dividir comigo o espaço (virtual) de suas casas, de suas famílias, seus anseios, angústias e projeções de futuro. As tomo como narrativas localizadas que, também por essa razão, não se pretendem necessariamente representativas de um panorama nacional, mais ou menos amplo. No entanto, como espero demonstrar, seu valor reside precisamente na capacidade de tornar tateis, corporificadas e reinterpretadas as vivências que retratam, concatenando-se facilmente com o cenário no qual se desenrolaram. Escrevendo-as hoje, no tempo presente, vemos tornarem-se nítidos os contornos e critérios de sua duração⁹ (Eckert; Rocha, 2000, 2013). Pois elas são, acima de tudo, testemunhos.

2 (Im)Permanência

Produzido em diálogo e fricção com o tempo no qual se construiu, este trabalho evidencia as disparidades no acesso à educação, o caráter generificado do cuidado¹⁰ (Hirata, 2016; Federici, 2018; Fraser, 2020) e a materialização do capacitismo, em suas mais diversas facetas. Por vezes, os aparentes ineditismos que a pandemia instaurou

⁸ Levando em conta as condições mais imediatas do desenrolar da pesquisa, as entrevistas foram realizadas de maneira remota, por meio das plataformas Google Meet, Zoom e chamadas de vídeo via WhatsApp. Como exceção, na reta final da pesquisa e com as campanhas de vacinação avançando à segunda dose, uma das famílias solicitou que a entrevista ocorresse de forma presencial, na escola.

⁹ Evoca-se a duração como categoria amparada pelos pressupostos de Bachelard (1988) em *A dialética da duração*, posteriormente conclamados por Eckert e Rocha (2000). A partir das asserções das autoras, compreende-se que a etnografia da duração, ao preconizar o “[...] tratamento da memória como conhecimento de si e do mundo, a partir do trabalho de recordar narrado pelos sujeitos [...]” (Eckert; Rocha 2000, p. 13) permitiria abarcar esses processos nos quais se ressignifica o presente por meio de narrativas passadas, rememoradas. A ênfase recai no entendimento dessas temporalidades como estando sobrepostas, não antagônicas.

¹⁰ A generificação do cuidado é um dos aspectos grifados pelas teorias feministas-marxistas (e/ou feministas socialistas) da reprodução social (Vogel, 2013; Federici, 2018) comprometidas com o abarcamento das formas não remuneradas de trabalho, mais especificamente do trabalho feminino. Pressuposto basilar para a manutenção da produção econômica sob o capitalismo, o trabalho doméstico e o trabalho do cuidado (Hirata, 2016; Fietz, 2020) são transfigurados em uma função oculta, invisibilizada e desvalorizada.

soaram, para muitas de minhas interlocuções, como uma “novidade velha”. Pessoas com Deficiência estiveram, ao redor do mundo e no curso dos anos, sistematicamente alocadas à margem dos sistemas de ensino (Jannuzzi, 2012; Lobo, 2015; Thoma; Kraemer, 2017). No caso do Brasil, esse panorama assume contornos bem demarcados em termos de raça, classe, gênero e faixa etária, tendo como correlatos indissociáveis as categorias de normalidade/anormalidade.

Avaliemos as implicações dessa constatação. Partindo de uma genealogia da deficiência traçada em paralelo à raça e à classe, a análise de Lilia Lobo (2015) nos auxilia a vislumbrar o modo pelo qual tais preceitos operam como balizadores para a modulação de imagens e categorias passíveis de controle sobre a deficiência. Sua “história dos infames” revela como a diferença, quando pautada pela normalização, conforma-se historicamente em padrões de normalidade consolidados por meio da eugenia, de critérios de classificação e tipificação da deficiência, de intervenções via institucionalização e, por fim, de práticas e políticas de assujeitamento e marginalização (Lobo, 2015). Esses padrões culminam, paulatinamente, na estrita correlação que virá a se estabelecer entre escolarização e normalização; dependentes, por sua vez, do entrelaçamento dos saberes médicos à educação, que é prevalente no caso da deficiência, ao lado de critérios socioeconômicos e raciais.

No Brasil, as primeiras iniciativas em direção à educação formal de Pessoas com Deficiência emergem entre os séculos XVIII e XIX de forma pontual e escassa, sob a égide da institucionalização e a partir de enquadramentos assistenciais e caritativos (Jannuzzi, 2012). São, desde os primórdios, segregadas e inacessíveis à esmagadora maioria da população. Ao longo de seu desenvolvimento, a educação especializada conforma-se com base na imbricação entre as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica. O resultado, *grasso modo*, se traduz na tomada dos preceitos de *a/normalidade* como parâmetros para balizar a diferença e, conseqüentemente, pautar o “tratamento” destinado àqueles alocados sob o escopo da “anormalidade” no âmbito do ensino: emergem, progressivamente, os modelos de institucionalização, segregação e integração (Nunes, 2023).

Na esteira dessas considerações, perfazem-se simultaneamente as diferentes formas de categorizar, compreender e abordar a deficiência. Na vasta literatura que compõe os *Disability Studies*, encontramos subsídios para entender como se dão esses agenciamentos, como se produzem e se mantêm essas categorias que, ao final, seguem em permanente disputa (Lopes, 2019). Em uma leitura já convencional do tema, alocam-se dois modelos clássicos de compreensão da deficiência: o Modelo Médico/Biomédico e o Modelo Social.

Em que pese a atualidade e a vigência de um arcabouço mais amplo de críticas e de interlocuções entre e para além dessa clássica oposição (Mello; Nuernberg; Block, 2014; Gavério, 2016; Carniel; Mello, 2021), é possível grifar, em síntese, que “[...] entre o modelo social e o modelo médico, há uma mudança na lógica da causalidade da deficiência: para o modelo social, a causa da deficiência está na estrutura social, para o modelo médico, no indivíduo” (Diniz, 2003, p. 2). Contemporaneamente, o desenvolvimento do campo de estudos sobre a deficiência viabiliza a ampliação desses modelos, tornando-se premente compreendê-la “[...] enquanto uma categoria simultaneamente política, existencial e analítica” (Carniel; Mello, 2021, p. 492).

Na esfera da educação, o Modelo Social embasa o surgimento e a consolidação do chamado “paradigma da inclusão”¹¹. No contexto da década de 1990, esse *novo* paradigma emerge como resposta para a segregação de estudantes com deficiência em classes e/ou escolas especiais, a posterior integração e, especialmente, para a exclusão como consequência das barreiras que historicamente comprometeram o acesso e a permanência desses estudantes na escola. Dos pressupostos de cada modelo, decorrem as práticas de ensino que darão forma à escolarização formal, perpassando desde o currículo até as sociabilidades cotidianas em sala de aula. Na prática, há que se destacar a centralidade de enquadrar o acesso à escola como aspecto que é constitutivo, mas também constituído, ele mesmo, em correlação permanente com a categoria de deficiência, tal como se desvela no Brasil. Esse acesso, marcadamente “inequânime” e de contornos factualmente heterogêneos, é um critério incontornável em qualquer análise que se proponha a pensar escola, ensino público e aprendizagem no país.

Em um panorama no qual a escolarização passou, obrigatoriamente, pela suspensão temporária da presencialidade, pela transposição de parte de suas atividades para a esfera do lar e pela mediação igualmente necessária da tecnologia, o quão “inclusiva” pôde ser a educação básica? Quais os efeitos dessas reconfigurações? Para responder a essas perguntas, novamente, é preciso primeiro compreender a “[...] educação escolar como parte de um projeto de sociedade construída pelos próprios homens ao longo do tempo [...]” (Padilha; Oliveira, 2013, p. 15); e assim, retirando brevemente nossa atenção da concepção de “paradigma inclusivo”, atentar para as continuidades que, mais do que rupturas pressupostas, permitem que pensemos o próprio conhecimento como um processo de acumulação histórica (Padilha; Oliveira, 2013, p. 48), cujo acesso desigual é fortemente desvinculado de seu viés emancipador. Longe da escola, material e simbolicamente, estudantes com deficiência se viram isolados, sob diversos aspectos. Diversos, mas não necessariamente “novos”, não todos¹².

A mudança social impressa vividamente durante a pandemia, por sua vez, afetou a escola e incidiu de forma especialmente drástica em segmentos específicos da população (Saviani; Galvão, 2021; Souza; Dainez, 2020; Parreiras; Macedo, 2020; Mendes; Pletsch; Lockmann, 2020; Dussel, 2020). No dia a dia das famílias, no cansaço das mães, no distanciamento dos estudantes PcD (Pessoas com Deficiência) oriundos de escolas públicas em relação às dinâmicas do “ensino remoto” e, finalmente, na ausência quase que total de orientações e de ações assertivas por parte do Estado na mitigação e no controle dos impactos da pandemia sobre a vida de cada brasileiro(a), essa incidência se materializou. Se havia poucas certezas nas quais se amparar, elas certamente foram desestabilizadas.

¹¹ *Grosso modo*, no modelo integrativo a pessoa com deficiência deve se “adaptar” (via práticas de normalização) ao meio social, sendo integrada ao ambiente escolar por meio do acesso às classes ou escolas especiais, por exemplo. Enquanto no “paradigma da inclusão”, tanto a escola quanto a sociedade de modo mais amplo deveriam “adaptar-se” com o intuito de incluir essas pessoas e todos os demais grupos sociais historicamente marginalizados.

¹² Aos dados concretos: em 2021, o Brasil atingiu a marca de 23 milhões de brasileiros (cerca de 10,8% da população total do país) vivendo abaixo da linha da pobreza; ao final do ano letivo de 2020, mais de 5 milhões de crianças e adolescentes (entre 6 e 17 anos) estiveram fora da escola ou sem atividades escolares; de acordo com relatório da Unicef (2021), são as pessoas com deficiência, negros(as), indígenas e oriundas de classe popular aquelas cujas taxas de abandono escolar, de reprovação e de distorção idade-série são expressivamente mais altas.

3 Quais (In)exclusões?

“É o novo normal!”

A frase acima, que acabou se tornando *lugar comum* tanto em nossas interações durante o período da pandemia quanto no discurso público e nos veículos de comunicação, foi também uma das manifestações recorrentes durante as longas conversas, áudios trocados por WhatsApp e, posteriormente, nas entrevistas realizadas como parte da pesquisa. A noção de “novo normal” designou, de modo geral, narrativas sobre a retomada e/ou a flexibilização de atividades cotidianas e, especialmente, das medidas de contenção do vírus, tornando-se uma “[...] premissa estruturante para a compreensão do mundo nesse processo de reabertura e de adaptação a um contexto pandêmico” (Blanco; Sacramento, 2021, p. 185).

Premissa aparentemente simples, mas que guarda pelo menos duas dimensões imbricadas, cujos desdobramentos, ao contrário, são bastante complexos: trata-se da ideia de normalidade, por um lado, e das temporalidades evocadas em torno de uma pandemia, por outro. Ambas as concepções são mobilizadas em consonância nas retóricas acerca do “novo normal”, com implicações que se tornaram objeto de vastas reflexões no âmbito das Ciências Sociais (Segata; Schuch; Damo, 2021; Segata, 2020b), e seguem merecendo a devida problematização.

Autores como Blanco e Sacramento (2021) tensionaram a ideia corrente de “novo normal” ao sublinhar que as condições de produção da pandemia da Covid-19 estão intrinsecamente ligadas a fatores, processos e estruturas de desigualdade anteriores ao evento em si¹³, “[...] questionando, principalmente, as possibilidades e os limites de vislumbrar um novo normal quando não há nenhuma ruptura com o passado” (Blanco; Sacramento, 2021, p. 198). Dessa forma, tanto quanto contemplar as mudanças que efetivamente se fizeram presentes no curso dos acontecimentos (na esfera do cotidiano, bem como em ações mais amplas de mitigação e/ou controle), vale refletir sobre as implicações da adoção de uma discursividade pautada na “excepcionalidade”, que tende, sobretudo, à “[...] endemização de fenômenos estruturais e sua posterior ocultação” (Blanco; Sacramento, 2021, p. 198).

No caso da educação, as “rupturas” são facilmente identificáveis: desde a transposição das atividades de ensino – levando “a escola para dentro de casa” – até a ausência da presencialidade física; das incertezas e das tentativas de readaptação impressas cotidianamente nas rotinas de trabalho à intensificação da comunicação mediada pela tecnologia – esta última, por sua vez, tem como pressuposto imediato o debate em torno das desigualdades digitais e/na educação (Parreiras; Macedo, 2020). São questões que demandam atenção, e cujos inúmeros desvelamentos podem ser perscrutados com maior densidade por meio da análise qualitativa em profundidade. Ainda assim, tais mudanças não falam por si. Mais do que isso: no bojo desses processos, elas formam parte de um

¹³ Grifam ainda: “As epidemias não são acontecimentos naturais inevitáveis ou desconectados das relações econômicas, políticas e culturais de um país. Ao contrário, é justamente a imbricação dessas várias esferas que conformam a experiência epidêmica tal como ela é vivenciada e, por isso, faz com que a mesma não tenha o mesmo significado e/ou impacto em todos aqueles que a experienciam” (Blanco; Sacramento, 2021, p. 199).

panorama amplo e heterogêneo de práticas, políticas e condições de possibilidade. Situam-se, as mudanças (mais ou menos radicais), em uma relação inerentemente dialética para com certas continuidades.

Partindo do pressuposto de que a educação é, antes de tudo, sobre interação, afetação mútua e diálogo (Freire, 2011, 2013), busco explorar o modo pelo qual essas dimensões se fizeram (ou não, e em que medida) presentes no cotidiano das pessoas que povoam este trabalho. Como resultado, emergiram questões para além da esfera das práticas educativas alocadas sob a égide da *inclusão escolar*. Balizando algumas das discussões aqui elencadas, o “isolamento” e/ou “distanciamento social” se converteram em um importante tópico de problematização para os Estudos da Deficiência, nos convocando a observar o fato de que as Pessoas com Deficiência já estavam, efetivamente, em “isolamento social” muito antes dessas práticas se tornarem uma necessidade frente à pandemia (Alves; Victora, 2021). Para Joana, mãe de Daniel, um jovem autista de 13 anos, a ideia de isolamento nunca lhes foi desconhecida: *“A gente já estava isolado, excluído né. Porque não tem lugar pra ser diferente. [...] A gente já estava na nossa bolha, a pandemia foi mais assustadora para quem não estava na bolha”* (Entrevista com Joana, em 14/06/2021).

A ruptura repentina nos modos de se relacionar, nas rotinas de cuidado e na mobilidade foi diferencialmente sentida, por certo. Nesse mesmo sentido, autores como Fietz, Mello e Fonseca (2020) apontaram para as implicações que as diretrizes e as políticas universais de isolamento/distanciamento e orientações acerca de rotinas de higienização das mãos, superfícies e objetos tiveram para Pessoas com Deficiência, sendo premente considerar que:

Para aquelas que dependem de alguém para realizar os mínimos gestos da vida íntima – comer, se vestir, tomar banho –, a proximidade física implicada nessas relações de cuidado complica seriamente essas normativas. Por conseguinte, o trabalho normalmente invisibilizado de uma rede densa de apoio – incluindo membros da comunidade, familiares, profissionais e serviços públicos –, sai da sombra para se tornar uma ameaça de contágio, exacerbada pelas condições precárias em que vive boa parte da população brasileira (Fietz; Fonseca; Mello, 2020, p. 6).

Além disso, entre as mães de crianças e de jovens com deficiência com quem dialoguei, a interrupção das atividades presenciais implicou uma considerável intensificação das demandas e das rotinas de cuidado, atravessadas por diferentes necessidades e por novas adaptações. Em outra esfera, por parte das profissionais de ensino entrevistadas, tal intensificação também foi sentida, sendo repetidamente relatada por professoras mulheres uma considerável sobrecarga de trabalho. A imbricação desses fatores produziu, a meu ver, a ampliação do distanciamento entre estudantes com deficiência e as relações de ensino e aprendizagem no âmbito da escolarização formal.

Em consonância com Segata (2020a, p. 277), notamos como, de fato, a “[...] pandemia evidencia muitas camadas de vulnerabilidade [...]” e desigualdade. Eventos como esse podem também se conformar como importante lócus de análise, que nos possibilita vislumbrar elementos, processos (in/excludentes) e narrativas por vezes

suprimidas no cotidiano. Enfatizá-los e problematizar seus efeitos são os objetivos que balizam as próximas páginas.

3.1 A Pandemia Desregulou Tudo!

Animada, fã de culinária e muito falante, Lavínia é uma menina 10 anos de idade. Quando conversamos pela primeira vez, ainda no período de “isolamento” demandado pela pandemia, seu diagnóstico de autismo era relativamente recente. Ao longo de boa parte da entrevista que realizei com Juliana, sua mãe, Lavínia esteve presente me contando sobre sua rotina e seus interesses, suas dificuldades com a escola e sobre sua gatinha de estimação. Juliana é uma mulher branca de 35 anos, e ela e o pai de Lavínia são professores da rede pública de ensino. A família reside em um município da região metropolitana de Porto Alegre, e nos conhecemos por meio de minhas redes de contato oriundas da divulgação da pesquisa.

Durante os primeiros minutos de nossa entrevista, realizada via Google Meet em maio de 2021, a animação de Lavínia contrastava com o cansaço aparente e confesso de Juliana, que após um exaustivo dia de trabalho havia me cedido algumas horas da sua noite de quarta-feira para falarmos. Juliana e eu já estávamos em contato pelo WhatsApp, e por lá ela havia me contado um pouco sobre o diagnóstico de Lavínia e a sobrecarga de trabalho que estava enfrentando no decorrer da pandemia. Acerca do diagnóstico clínico, mais especificamente, Juliana contou ter sido um processo iniciado a partir da identificação pela escola de características “diferentes” no comportamento de Lavínia, que até então a família não havia reparado. Após incontáveis consultas médicas para investigação, o diagnóstico de autismo foi fechado. Sobre a reação da família ela conta:

Nós piramos, gurria. Eu fico pensando, eu trabalho há muito tempo com crianças especiais, meu marido também. Mas mesmo assim nos desequilibramos de uma maneira! Não sabíamos pra onde correr, foi muito complicado. [...] Pensando agora, a gente sentiu muita falta de um acompanhamento familiar. Porque tu recebes um diagnóstico e a família em si não é amparada. A criança começa a ser amparada, entre aspas, mas é um acompanhamento meio falho. O começo foi muito difícil, quando sentimos o preconceito pela primeira vez também. Desde então tem sido um dia de cada vez. [Entrevista com Juliana em 23/03/2021].

De fato, em minhas interlocuções com mães de crianças e jovens autistas, esse impacto inicial da família após o diagnóstico clínico foi um elemento bastante comum, demandando esforços analíticos convergentes com sua evocação constante nas entrevistas¹⁴. Ao considerar a preeminência do Modelo Médico da Deficiência e, por conseguinte, a autoridade que é legada aos saberes biomédicos nessa seara, torna-se possível compreender o modo pelo qual esse processo se constitui: desde a ideia de uma *quebra, um baque*, nas

¹⁴ Entre as 10 famílias entrevistadas, todas contaram com os diagnósticos de Autismo e/ou Deficiência Intelectual em suas trajetórias. Não se tratou de um recorte proposital, emergindo como resultado do trabalho etnográfico e das redes de interlocução tecidas no processo. Seguindo as ponderações de Lopes (2019) e Fietz (2020), considero que tanto uma conceituação acabada de deficiência quanto a definição *a priori* da categoria de deficiência intelectual não seriam empreendimentos possíveis (e nem mesmo desejáveis) aos interesses deste trabalho. A utilização do termo deficiência intelectual, por sua vez, perfaz-se (i) pela posicionalidade demarcada dentro de um campo de debates acadêmicos e políticos (Fietz, 2020, p. 35) com o qual busco dialogar; assim como (ii) pela ciência de que, conforme aponta Lopes (2019, p. 68), uma “[...] compreensão etnográfica”, visando acompanhar como tais categorias “são empregadas nas relações sociais”, nos é tão mais produtiva quanto é interessante analítica e reflexivamente.

expectativas da família sobre um desenvolvimento idealizado da criança, até as mudanças frequentemente levadas a cabo em termos planejamento do curso de vida e trajetória familiar¹⁵. Na entrevista, Juliana seguiu refletindo sobre as mudanças que o diagnóstico de Lavínia havia trazido para a família, desde as adaptações que se fizeram necessárias na rotina, até as terapias, atividades e consultas: *“A gente tem a vida dela programada até a faculdade. Pra gente não se perder!”* (Entrevista com Juliana, 05/05/2021). Essas preocupações acabaram gerando também, nas palavras de Juliana, uma “sobrecarga mental”, que atingiu seu ponto de culminância durante a pandemia.

Profundamente alterada pelas dinâmicas do isolamento social, a rotina da família teve de ser reorganizada: com as escolas fechadas, o trabalho dos pais de Lavínia converteu-se em *home office*, suas próprias aulas foram suspensas e posteriormente transpostas para o “ensino remoto”; as atividades, terapias e atendimentos da menina, antes presenciais, também tiveram de ser interrompidos; tudo isso em meio à crescente de casos e às incertezas sobre como seguir em frente. Nesse sentido, Juliana relata: *“o ano passado [2020] foi enlouquecedor, tanto que eu precisei buscar ajuda médica porque não estava mais aguentando [aponta para a cabeça], achei que ia pirar”*.

Como Juliana e seu esposo são professores da rede pública, os dois estiveram sujeitos às consideráveis mudanças nas dinâmicas de trabalho das escolas. Por vezes, ela se perguntou: *“[...] como conciliar a produção e reorganização dos conteúdos e atividades para suas turmas, ministrar aulas online, cuidar da casa e das aulas de Lavínia?”*. Um ano após ter sido decretada pandemia, Juliana e sua família começaram a se adaptar a essa nova rotina. Fato contado por ela sem muito entusiasmo, já que as demandas do ensino híbrido e todo o debate sobre o retorno das atividades presenciais passava a se impor e “mudar tudo de novo”: *“quando eu estava começando a me adaptar, tivemos que voltar! E daí, o que eu faço com a Lavínia? Ela não voltou, e o que eu faço com ela? Não sei. As coisas não estão bem, não tem nem vaga em hospital, guria”* (Entrevista com Juliana, 05/05/2021). Pergunto a ela como havia sido o isolamento para a família, e peço para que fale um pouco sobre sua rotina em casa, ao que Juliana responde sorrindo que *“teve alguém que amou ficar em casa!”*, referindo-se à Lavínia:

O isolamento para ela foi bom, porque eles gostam né, de ficar isolados. Ela então ela está faceira em casa, está no ambiente seguro dela. Agora a aula online, foi “pra acabar”. Ano passado foi pior, porque ela não conseguiu assistir. Esse ano ela ainda consegue assistir algumas, porque não tem cobrança nenhuma. A gente desligou a cobrança. Não vamos cobrar, se não sabe fazer não faz e ponto. A gente aprendeu que não precisava botar essa cobrança nela agora. Entendeu que ela vai se atrasar, e tudo bem. Depois a gente dá um jeito de recuperar quando tudo voltar ao normal. [Entrevista com Juliana em 05/05/2021].

A reação de Lavínia ao isolamento não foi percebida com surpresa por Juliana, devido ao seu entendimento de que pessoas autistas geralmente “gostam de ficar isoladas”. Apesar de ter ouvido relatos similares de outras mães de crianças e jovens autistas, cabe grifar o necessário cuidado de não resvalarmos para acepções estigmatizantes sobre autismo.

¹⁵ Além disso, conforme indica Aydos (2019), os debates mais recentes sobre Autismo e Neurodiversidade trazem à tona uma problematização ainda mais densa sobre a produção clínica desse diagnóstico. Segundo a autora, reflete sobre a “flexibilidade e a complexidade da sua produção [do autismo] como um diagnóstico clínico” e situado em um espectro altamente diversificado, assim como sobre essa condição ser considerada uma deficiência ou uma neurodiversidade, uma “maneira diversa de ser e estar no mundo” (Aydos, 2019, p. 93).

Tal preferência pelo “isolamento” não é, de fato, algo inerente à neurodivergência, nem tampouco à diversidade de experiências de pessoas com deficiência; serão determinantes, inclusive, as condições materiais e subjetivas nas quais isso ocorre. Particularmente, creio ser interessante atentar aos elementos que podem informar, de fato, essa “preferência” destacada no caso de Lavínia e Juliana: a segurança e o conforto encontrados em casa não estariam também relacionados ao fato de ser a escola, por exemplo, um ambiente por vezes hostil à diferença¹⁶?

Enfrentando cotidianamente barreiras comunicacionais, arquitetônicas, comportamentais e sensoriais, pessoas cujas corporalidades divergem da “norma” se viram, no decorrer da pandemia, diante de situações por vezes paradoxais: ora frente às novas barreiras que comprometeram sua participação plena em espaços de trabalho, ensino e sociabilidade; ora experienciando possibilidades de interação que, ao não demandarem a exposição contínua a ambientes não inclusivos, podem ser lidas como “positivas” em alguma medida. Ao analisar os desdobramentos desse aparente paradoxo na esfera do “trabalho remoto” a partir da experiência de pessoas com deficiência, Aydos, Navarini e Oliveira (2021) argumentam pela problematização de análises binárias pautadas nas dicotomias inclusão/exclusão e/ou acessível/não acessível, ressaltando o caráter relacional e situacional da acessibilidade. Nessa chave de leitura, os autores entendem que

[...] ver o mundo na chave da deficiência nos faz ver com maior nitidez, mesmo em contextos aparentemente positivos, as desigualdades e a produção da exclusão nem sempre percebidas como capacitismos estruturais em nossa sociedade (Aydos; Navarini; Olivera, 2021).

Há, além disso, uma outra dimensão igualmente destacada no relato de Juliana sobre o isolamento social: o “ensino remoto”. Para Lavínia, as aulas *on-line* não foram uma real opção, por mais motivada que ela estivesse. Juliana conta que os pais tentaram assistir às aulas ao lado da filha, alternativa que não funcionou por haver um “descompasso” entre o ritmo das aulas e o ritmo de aprendizado de Lavínia; as atividades do Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹⁷ não foram realizadas, tanto pela sobrecarga no envio, quanto pelo fato de serem muito “infantilizadas”, não tendo chamado a atenção da menina. As terapias transpostas para a modalidade *on-line* também não foram viáveis. Ao se dar conta da temática abordada por Juliana, Lavínia interpelou: “*Me falta velocidade. A professora fica fazendo muito rápido e eu não consigo. Ela faz muito rápido mas eu não, eu normalmente faço bem devagar*” (Lavínia, em 05/05/2021).

¹⁶ Naturalmente, há que se ponderar sobre o próprio ambiente doméstico do qual estamos falando; podendo ser este tão ou mais hostil do que instituições outras, o que torna bastante variáveis e situadas as ideias de “conforto” e, principalmente, de segurança. De acordo com dados do serviço jurídico social do Instituto Jô Clemente (IJC), o número de notificações de casos de violência ou de violação de direitos contra Pessoas com Deficiência Intelectual triplicou no período de janeiro a agosto de 2021 se comparados com os registros no mesmo período do ano anterior. Além disso, a pesquisa realizada pelo Sempre Viva Organização Feminista (SOF, 2020, p. 42) apontou que, “[...] quando perguntadas sobre suas percepções, 91,2% das mulheres [entrevistadas] acreditam que a violência doméstica aumenta ou se intensifica durante o período de isolamento social”. Para acesso aos dados do IJC, consultar <https://ijc.org.br/pt-br>.

¹⁷ De modo simplificado, o AEE pode ser definido como um serviço e espaço de referência para os estudantes com deficiência que acessam as classes comuns em escolas da rede pública de educação básica. Perpassando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, seu caráter será complementar ou suplementar; os(as) profissionais responsáveis pelo Atendimento devem ter formação específica na área de Educação Especial. Sobre a atuação do AEE, ver Silva (2019) e Nunes (2023).

Juliana conta que as aulas de Lavínia foram mistas: síncronas e gravadas, e houve uma grande carga de atividades (segundo Lavínia: “até nas férias!”). Apesar da duração relativamente mais curta, entre uma e duas horas, as aulas iniciaram com cerca de 40 crianças juntas, todas na mesma sala [virtual]. Nesse caso, Lavínia não conseguia acompanhar a aula em razão do barulho e do rápido ritmo das explicações. Após perceber que não estava dando certo, a direção da escola concluiu que isso não havia funcionado “também para os alunos especiais”, e separou as turmas. Mesmo com essa separação, Lavínia assistiu a poucas aulas. Sobre a transposição das atividades de ensino para a esfera doméstica, Juliana pondera:

Isso deixa as mães impotentes, elas não estão conseguindo. Chegou uma hora que eu me senti ‘o cocô do cachorro do bandido’, porque eu não dava conta, não consegui mesmo [ênfatisa]. Então eu acredito que as mães estejam com uma sobrecarga enorme, porque muitas mães não pararam, não tiveram trabalho remoto. Elas tiveram que dar conta dos filhos em casa, do trabalho... muitas crianças ficaram sozinhas em casa, inclusive. E tu ter que repassar um conhecimento que tu não tens... Eu não estava conseguindo pensar, eu não pensava mais. [Entrevista com Juliana em 05/05/2021].

A exasperação de Juliana faz sentido ao considerar o acúmulo de tarefas relatado por ela. Além disso, a culpabilização por não estar “dando conta” das atividades de ensino direcionadas pela escola à Lavínia também a afetou: por vezes, a “hora dos estudos” tinha de ocorrer em momentos que nem sempre eram os ideais, frustrando Lavínia que não conseguia se concentrar. Juliana afirma: “na questão da inclusão eu acredito que só piorou. Muitas crianças não tiveram inclusão nenhuma. Muitas mães abandonaram, e as escolas também” (Entrevista com Juliana em 05/05/2021).

Esse afastamento de Lavínia das atividades escolares não foi necessariamente uma novidade para a família, que já havia enfrentado um sem-número de situações de exclusão e de falta de acolhimento em algumas das escolas pelas quais a filha passou. Para a mãe, “a inclusão vai depender muito da escola e do professor. Se tu não pegar um professor inclusivo, é um ano perdido. E a escola é o norte da família. É o que vai botar a família nos eixos” (Entrevista com Juliana em 05/05/2021). Ainda que Lavínia tenha se sentido mais confortável, e até mesmo “ficado mais calma” em casa (segundo a mãe), para Juliana, a situação no geral poderia ser resumida em “caos”:

A pandemia desregulou tudo! Antes era tudo certinho os horários. Agora aqueles videozinhos com efeito [sic] para as crianças, leva seis horas. Um vídeo de dois minutos me custava seis horas, porque eu não sabia fazer. E quando via fazia errado. Eu passava a vida no computador, e ela solta: vendo vídeo, vendo televisão. E não estudava, quando eu via tinha aula online. Daí tu tem que te lembrar de limpar a casa, fazer comida, lavar roupa. E é uma sobrecarga muito grande, tu se perde. Eu perdi o médico, acredita? Teve um dia que tomei banho, ajeitei tudo, e fiquei esperando o horário do ônibus sentada no sofá. Acordei às oito horas da noite. Dormi sentada no sofá, e meu marido não viu, porque ele estava no escritório o dia todo, trabalhando. [Entrevista com Juliana em 05/05/2021].

Entre seu emprego na escola e o trabalho não remunerado do cuidado, Juliana se viu exausta e sobrecarregada, culpabilizando-se por “não dar conta de tudo”. As novas demandas impostas pela modalidade de ensino “remoto” e “híbrido”, alternando entre o presencial e o virtual, acabaram se somando a essas outras preocupações: como fazer quando ela e o pai de Lavínia estivessem de volta ao trabalho presencial? Com quem a

menina iria ficar, na medida em que suas próprias atividades anteriores à pandemia não retornavam? No dia em que conversamos, Juliana não soube como me dizer. Finalizamos nossa entrevista falando sobre a vida, com ela me contando que gostava de ser mãe, mas me aconselhando entre risadas: “*Guria, espera mais uns 10 anos para ter um filho!*”.

3.2 Temporalidades Dissidentes: cuidado e deficiência diante do tempo hegemônico

Quando nos remetemos aos “tempos de pandemia”, algumas associações se tornam inevitáveis. Afinal, entre o *tempo do isolamento* e os longos tempos de espera, vivenciamos, todos, em maior ou menor medida, *tempos de urgência*. A educação pública, historicamente alvo de políticas econômicas de cunho neoliberal, é parte crucial disso. Direcionando o olhar para a relação de pessoas com deficiência em etapa de escolarização e de suas famílias para com a escola, pode-se compreender de que forma esses processos macrosociais envolvem o cotidiano, impactando, por fim, suas projeções de vida e de futuro.

Tratando da experiência da deficiência em sua multiplicidade, ao falar em futuro, somos convidados também a pensar a dimensão do tempo, evocada em diferentes momentos nas narrativas de minhas interlocutoras. A categoria se fez presente em todo um ideário acerca dos diferentes “tempos pandêmicos”; o deslocamento causado pelas dinâmicas de isolamento social, por exemplo, foi explicitado em percepções sobre o tempo vivido “em quarentena” e suas especificidades – como no caso do “tempo desregulado” de Juliana. Gupta (1995 *apud* Gonçalves, 2020) grifa duas formulações centrais, disseminadas nos termos da “cultura pública” a nível global: uma salientando “um tempo dilatado e indiferenciado”, e outra, “um tempo de ruptura e mudança”. Entre as percepções sobre o *tempo que passa diferente* em casa, narrativas endossando a proeminência da ruptura e o “retorno à normalidade” de uma vida pré-pandêmica, outras temporalidades são também mobilizadas na experiência de cada uma destas famílias.

Para compreender essas mediações, deve ser delimitada a noção de tempo em si mesma, tal como a empregamos. Desde a antropologia, é possível encontrar em Munn (1992), com seu conceito de “temporalização”, uma leitura do tempo como processo simbólico, produzido *nas* e por meio *das* práticas cotidianas; direcionando o olhar às diferentes formas, cultural, social e historicamente situadas, pelas quais as pessoas vivenciam e se relacionam com o tempo, desnuda-se a falácia da temporalidade linear (Fietz, 2020, 2023).

Aqui, me remeto a temporalidades fundamentalmente dissidentes que, circunscritas e sobrepostas aos “tempos pandêmicos”, demandaram por parte de pessoas com deficiência, adaptações, estratégias e recursos específicos para dar continuidade às rotinas diárias de trabalho, estudo e sociabilidade (Alves; Victora, 2021; Aydos; Navarini; Oliveira, 2021). Nos estudos sobre deficiência, a dimensão temporal figura com especial relevo. Alison Kafer (2013) irá trabalhar com o conceito de *Crip Time*, ou, na tradução do sociólogo Marco Gavério (2016), “Tempo Aleijado”, para ponderar sobre essas temporalidades dissidentes, que escapam às normas do tempo dominante e linear, o tempo da futuridade (Bellacasa, 2017). Seguindo a síntese de Fietz (2020, p. 134), temos que:

O termo [*Crip Time*] foi primeiramente utilizado por Irv Zola e Carol Gill para designar uma característica comum a muitas pessoas com deficiência que precisam de mais tempo para realizar certas atividades. Esta necessidade pode ser decorrente tanto das especificidades mentais e corporais de cada pessoa, quanto das barreiras capacitistas que se apresentam no cotidiano de um mundo que não é preparado para modos outros de habitá-lo.

O “tempo aleijado” tensiona o tempo normativo hegemônico, da produtividade (Kafer, 2013) que subjaz tanto a lógica capitalista, quanto, por consequência, as relações de ensino e aprendizagem: o tempo “esperado” do desenvolvimento; o tempo necessário para realizar as atividades e/ou interações; o tempo do aprendizado, da leitura, da escrita, da apropriação dos conteúdos. Pensar sobre uma temporalidade divergente contribui provocativamente para os debates em torno da “educação inclusiva”, para além dos percalços e dos desafios da pandemia, na verdade. Com a tomada do “ensino remoto” como elemento central na (re)configuração das práticas de ensino da educação escolar, temos elementos para seguir refletindo e delineando as assimetrias na relação entre essas temporalidades diversas que as constituem.

Como vimos nos relatos de Juliana e Lavínia, durante a pandemia uma outra dimensão de tempo foi extremada, potencializada na mediação das atividades de ensino a serem desenvolvidas por esses estudantes e suas famílias, comprometidos com a tarefa inglória de manter algum vínculo com a escola. O *tempo do cuidado*, igualmente inscrito na acepção de uma temporalidade dissidente (Fietz, 2019, 2020, 2023; Bellacasa, 2017; Mol, 2008), perfaz vividamente a trajetória de vida dessas mães e de seus filhos. No trabalho de Fietz (2019, 2020, 2023) junto a mães de adultos com deficiência intelectual, vemos como essas mulheres muitas vezes reorientam “[...] o modo como experienciam o tempo, a fim de que este comporte essas diferenças [...]” (Fietz, 2023, p. 5) e, vivenciando cotidianamente a imbricação de tais experiências, “fazem o tempo” desse cuidado (Fietz, 2023, p. 5).

Ao analisar os percursos narrados por essas famílias, opto por seguir Fietz (2019, 2020, 2023), entendendo ser candente articular suas ponderações à perspectiva de Veena Das (1999, 2007) sobre um tempo que não é tão somente representado, mas dotado de uma agência que o permite “trabalhar” nas relações: este “trabalho do tempo” conforma ativamente as projeções de futuro, a reavaliação do passado e a atividade cotidiana, no presente, dessas mães em relação ao cuidado com seus filhos – crianças e jovens para os quais a experiência da deficiência é de fato corporificada.

Traço essa breve digressão para embasar duas observações. A primeira diz respeito ao enquadramento desse *tempo do cuidado*, que é “feito” por meio de práticas, tecido no cotidiano (Bellacasa, 2017; Fietz, 2020, 2023). Em uma das passagens do trabalho de Fietz (2020, p. 134), a autora aponta para o paradoxo que transparece na narrativa de suas interlocutoras:

Ao longo de minha pesquisa de campo, ouvi de muitas mães em entrevistas ou em eventos de que participei que sua experiência com a deficiência dos filhos fez com que passassem a viver um dia de cada vez, sem se preocupar com o futuro. Ainda assim, muitas de suas atividades estão voltadas para um futuro em potencial em que a vida

de seu filho será melhor do que é no presente ou do que viria a ser sem que estas práticas fossem realizadas naquele momento.

Como vimos anteriormente, trata-se de uma avaliação que transparece também no relato de Juliana sobre o diagnóstico clínico de sua filha Lavínia. Ao falar sobre o “impacto” do diagnóstico, Juliana afirma que “desde então tem sido um dia de cada vez”. No entanto, quando comenta sobre as diversas atividades nas quais Lavínia engajava-se, e que haviam sido simultaneamente interrompidas pela pandemia, ela grifa: “*A gente tem a vida dela programada até a faculdade. Pra gente não se perder!*”. Segundo Fietz (2023), trata-se de um paradoxo que é, de fato, apenas aparente: ele ocorre na medida em que as práticas de cuidado são, a um só tempo, contingentes e imprevisíveis. Diante de uma infinidade de demandas, nem sempre é possível “pensar no futuro”, não sobra tempo. Isso implica entender que “[...] o tempo do cuidado suspende o futuro e distende o presente, tornando-o mais denso por meio de uma miríade de demandas multilaterais” (Bellacasa, 2017, p. 207 *apud* Fietz, 2023, p. 8). Ao afirmar que “*a pandemia desregulou tudo!*”, Juliana fala também sobre essa imprevisibilidade: a rotina, antes organizada para dar conta das tarefas cotidianas com Lavínia, agora se encontrava fora dos eixos. Junto ao impacto da irrupção da pandemia, a mãe viu-se exausta frente à transposição das atividades escolares de filha para o formato remoto, da falta de acessibilidade por parte da escola, do cuidado com a casa e com seu próprio trabalho como professora.

A segunda observação dirige-se à relação entre o “tempo da escola” e o *crip time*. Quando ouvi o relato desapontado de Lavínia ao afirmar que não conseguia acompanhar as atividades durante o “ensino remoto” pois lhe “faltava velocidade”, não pude deixar de ser afetada. Assim como ela, todos os estudantes e famílias com os quais tive contato relataram a mesma dificuldade. Nenhum desses estudantes conseguiu acompanhar as aulas síncronas durante o “ensino remoto”, e os poucos que insistiram no acesso, frustraram-se com os resultados. A velocidade das exposições, a falta de adaptação das atividades e seu descompasso em relação aos temas abordados em aula foram apontados como os principais entraves para seu acesso às atividades e às aulas, síncronas ou assíncronas. Somando-se a isso, a falta de aporte material (computadores com acesso à internet, por exemplo) comprometeu enormemente o vínculo de estudantes oriundos de classe popular, pessoas com deficiência ou não, com a escola durante o período.

Naturalmente, em se tratando dessa modalidade de ensino no âmbito da escola pública, há um panorama mais amplo que deve ser considerado. Em Nunes (2023), são abordadas em detalhes suas implicações, por agora, cabe destacá-lo como tendo sido constituído pela sobrecarga de trabalho docente, pela falta de orientações minimamente assertivas sobre como proceder com as atividades de ensino e pela ausência de aporte estrutural para viabilizar a efetiva comunicação entre a escola, os estudantes e suas famílias. Tal cenário foi resumido em uma de minhas conversas com Angela, professora da rede pública de ensino básico em Alvorada, RS:

Jéssica: *E como está sendo esse período pra ti?*

Angela: *Catastrófico. Não tem outra palavra. É absurdo tudo isso que estamos vivendo, a falta de informação, insegurança, medo. E desorganização institucional completa, desde uma escola na vila até a presidência da república. A sensação é de ter passado o tempo todo só me livrando*

de obstáculos para atingir um único objetivo: chegar ao final do ano viva. [Entrevista com Angela em 04/11/2021].

Não é possível afirmar que esse distanciamento de pessoas com deficiência em relação à escola tenha se dado *apenas* em razão da pandemia, nem tampouco é esse o objetivo deste artigo. Ao invés disso, eu gostaria de chamar atenção para a importância de agregar as reflexões produzidas no bojo dos estudos da deficiência às análises sobre educação básica e ensino público. Mobilizando o “tempo aleijado”, busco mais do que a identificação automática para com as dificuldades apontadas por minhas interlocuções – mesmo sendo nítida a correlação.

De fato, compreendo esse descompasso entre o tempo da escola e o tempo de Lavínia, por exemplo, como uma dentre as tantas barreiras impostas ao acesso efetivo desses estudantes à escola. Entendo que quando mediados pela experiência da deficiência, os marcos de desenvolvimento, as expectativas de desempenho intrínsecas ao currículo escolar (e o próprio currículo, do modo como é organizado) e os legados tangíveis da histórica imbricação entre escolarização e normalização devem, necessariamente, modificar-se. Citando diretamente Kafer (2013, p. 26), Gavério (2016, p. 171) aponta para a centralidade de compreender o *crip time* não somente como

[...] uma acomodação para aqueles que precisam de ‘mais’ tempo, mas também, e talvez principalmente, um desafio a normativa e a expectativas de normalização de ritmo e agendamento. Ao invés de corpos e mentes deficientes curvarem-se perante o relógio, o tempo aleijado curva o relógio para encontrar corpos e mentes deficientes.

Ao mesmo tempo, atentando aos contornos do capacitismo, vale perceber esses processos como estando consequentemente vinculados a projeções de futuro, nas quais são enfatizadas tanto a “[...] ideia cronológica de crescimento e desenvolvimento global das capacidades humanas (que a deficiência ameaça a coerência) [...]”, quanto uma “[...] ocupação futura do espaço social autônoma e independente” (Gavério (2016, p. 171). Trata-se, ao final, de uma chamada a aleijar o tempo hegemônico, dentro e fora da escola.

3.3 Quando Veio a Pandemia, o Nosso Mundo Desabou...

Conheci Antonia e Bruno por meio de minha rede de interlocuções. Apressada em uma tarde de chuva, Antonia me concedeu alguns minutos do seu tempo para uma entrevista. Ela é uma mulher branca de 30 anos e é mãe de Bruno. Bruno tem 12 anos, recebeu diagnóstico de autismo na infância e à época cursava o sexto ano do Ensino Fundamental. Separada do pai de Bruno, ela me conta que naquele momento havia optado por trabalhar de casa, para poder dedicar-se apenas ao filho. Ele é quem começa falando, e dispara: “*As matérias que mais gosto são português, matemática e principalmente história. Agora tô vendo sobre outros lugares do mundo, antes era só o Brasil. E estou gostando muito!*” (Bruno, em 29/06/2021). Bruno prossegue e me conta que não estava tendo aulas *on-line*, mas que recebia as atividades e ia fazendo, mesmo sendo “*meio entediante*”. Sua mãe complementa:

Ele adora participar [das aulas], queria toda hora estar respondendo, levantando o dedo. E questionando por que a aula dele estava diferente das atividades. O mais difícil para ele era ser ouvido. Aquilo me fazia muito mal, eu via ele tentando participar, e não conseguia. Então falei com a neurologista e com a psicóloga dele, e entenderam que aquilo não estava fazendo bem para ele. [Entrevista com Antonia em 29/06/2021].

O questionamento do menino se devia ao fato de que as atividades adaptadas que ele recebia divergiam dos conteúdos que eram, de fato, abordados durante as aulas *on-line*. Sua dificuldade em ser ouvido durante as aulas afetou Antonia, que, após conversar com as médicas do filho e com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), julgou que seria melhor se ele não participasse das atividades síncronas. Bruno seguiu apenas com as tarefas enviadas pelos professores e com algumas atividades do AEE. Como as outras mães, Antonia considera que em certa medida a pandemia foi “positiva” para o filho, que gostava de ficar em casa. Entretanto, até se acostumar, eles relatam ter sentido falta da escola, que também era um espaço muito apreciado pelo menino:

Quando veio a pandemia o nosso mundo desabou. Aqui o Bruno era muito apegado à escola, ele é também muito resistente a mudanças de rotina. Como foi pego de surpresa foi um caos, pra nós dois. E agora vai ser um caos quando voltar. Agora que se acostumou, ele não quer voltar para a escola de jeito nenhum. [...] E fora que todos os dias a gente recebe muitas coisas. Coisas que eu sei que não receberíamos se estivessem em aula presencial. [...] Eles acham que porque estamos em casa tem como fazer tudo isso. Eu tô com meu psicológico super abalado, eu vi que estava no meu limite e pedi ajuda mesmo. [Entrevista com Antonia em 29/06/2021].

A principal dificuldade de Antonia era conciliar suas atividades diárias, de trabalho e da casa, com o volume de tarefas recebidas dos professores de Bruno. Esse descompasso entre os ritmos de estudo em casa e na escola estaria, segundo ela, se convertendo em uma grande carga de estresse para ambos. A ideia de que “estudar em casa é diferente de estudar na escola” era um fato óbvio, evidenciado por Antonia, que não entendia o porquê de os professores não levarem isso em conta. Bruno complementa, concordando com a mãe: “A parte mais difícil é a parte dos professores, eles mandam coisas muito difíceis que eu não consigo fazer direito” (Bruno, em 29/06/2021).

Ora, é inegável o espaço ocupado pela escola na esfera das projeções individuais e coletivas de futuro, e isso fica bastante claro na narrativa de minhas interlocutoras. Naturalmente, elas encaram a escola como etapa fundamental no desenvolvimento dos filhos, crucial em termos de aprendizado, ampliação das sociabilidades e, em especial, na construção da autonomia. Afinal, como bem aponta Fietz (2020, 2023), qualquer perspectiva de futuro, na concepção dessas mulheres, emerge de uma preocupação em comum: *quem irá cuidar de seus filhos e filhas, quando elas não estiverem mais aqui?* Essas experiências de escolarização formal, no entanto, são frequentemente atravessadas pela lógica capacitista de hierarquização de corpos e mentes (Mello, 2016, 2020, 2021), impactando as já apreensivas concepções de futuro construídas por essas famílias. Durante a pandemia, tudo isso se acentuou. Distantes fisicamente da escola e de suas redes de cuidado, essas mães, junto de seus filhos, viram-se ainda mais isolados.

Nos relatos de Antonia, a reconfiguração do espaço doméstico surge atrelada a uma sobrecarga com as atividades escolares de Bruno. Como sabemos, para famílias de classe

popular, com recursos especialmente limitados para acesso a modalidades remotas de ensino, a suspensão da presencialidade implicou no comprometimento substancial dos vínculos relativos à escolarização formal. Estudantes com deficiência, cujo aprendizado demanda níveis variados de apoio (necessitando ser, fundamentalmente, acessibilizado) vivenciaram a intensificação da exclusão, na medida em que “[...] os processos de ensino e de aprendizagem são uma prática social que ocorre na interação mediada pelo outro” (Pletsch; Mendes, 2020, p. 8). De fato, estudar em casa pode ser diferente de estudar na escola¹⁸, constatação evidenciada em distintos níveis e sob pressupostos diversos, em cada um dos relatos apresentados. Durante o período de suspensão das atividades presenciais, o apoio viabilizado por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), materializado na figura de docentes com formação específica no campo da Educação Especial e tomado tradicionalmente como ferramenta de mediação na relação entre estudantes PcD, suas famílias e a comunidade escolar, acabou se convertendo em uma das únicas vias de contato e de acesso às atividades, reforçando sua característica de ensino “especializado” – e, no limite, separado do “ensino regular”.

Além disso, nas palavras de Dussel (2020), a transposição das atividades de ensino para a esfera do lar pode ser caracterizada como uma “domiciliação do escolar”. As implicações são múltiplas: afeta as relações familiares, na medida em que os pais passariam, em certa medida, a “ver seus filhos como alunos”; produz outros níveis de proximidade, apesar do distanciamento físico, já que se passa a trabalhar e a interagir a partir do espaço de nossas casas; e implica dinâmicas de individualização do ensino, definidas, também por sua vez, pelas desigualdades nas condições de acesso. De acordo com Dussel (2020), importa o resgate das reflexões em torno daquelas características que são específicas do ambiente escolar, esmaecidas diante das dinâmicas individualizantes do “ensino remoto”. Na sala de aula, muitas das desigualdades inerentes à realidade diversa de cada um dos estudantes era, de certa forma, suspensa frente às práticas e interações próprias desse espaço; enquanto no “ensino remoto”, pelo contrário, os processos de ensino e aprendizagem são submetidos a diferentes condições de acesso, moradia e, por fim, de parentalidade.

Talita¹⁹, que é mãe de Mariana, uma moça de 23 anos com diagnóstico de Deficiência Intelectual, pontuou durante uma de nossas conversas: “*Vou te ser bem sincera. Se eu estivesse trabalhando, mesmo que home office. Eu não teria como auxiliar ela, seria inviável [...] muitas coisas que eu também não sei: química e física, por exemplo, quem ensina é a irmã dela, eu não consigo! [...] E olha que não sou totalmente leiga, imagina uma pessoa que é leiga?*” (Entrevista com Talita, em 28/06/21). Mariana, que à época cursava o Ensino Médio em uma escola estadual da rede pública de ensino, recentemente havia perdido o pai em decorrência da Covid-19. Durante a pandemia, Talita largou o emprego para se dedicar exclusivamente aos cuidados com a filha.

¹⁸ Sobre esse assunto, ver, especialmente, Dussel (2020).

¹⁹ Talita é uma mulher branca de 45 anos. Durante três horas e meia de uma tarde de junho, ela me levou pelo celular para perambular por sua casa, em um bairro da periferia de Alvorada, RS. Além dos cuidados com Mariana, Talita dividia-se entre as demandas com a casa, a atenção à sua mãe de 73 anos, às duas irmãs de Mariana, de 22 e 26 anos, e à primeira netinha, à época, com seis meses de vida.

4 Reflexões Finais

Patrícia: *Foi complicado. Não é como no colégio, que o professor ajuda e passa as matérias. Agora tem que ir lá no colégio buscar [as atividades] e daí eu tenho que ajudar ele. Às vezes nos desentendemos, porque ele não quer fazer. E eu tenho só a parte da noite para fazer as atividades junto com ele, porque eu passo o dia fora, eu trabalho. É cansativo, mas eu até consigo ajudar ele. Nada é fácil nessa vida.*

Pedro Henrique: *A verdade é que esse coronavírus é muito chato...* [Entrevista com Patrícia e Pedro Henrique, em 26/11/2021]²⁰.

Veena Das (2020), em um artigo escrito nos primeiros meses da pandemia, apontou para os múltiplos impactos das remodulações demandadas pelo cenário pandêmico no âmbito das Ciências Sociais. Encorajando estudantes e pesquisadores a reorientarem seus trabalhos de modo a dialogar de modo propositivo com as demandas por conhecimento e reflexão geradas pelo contexto, suas considerações grifam a necessidade de se observar as variações locais e, sobretudo, as possibilidades de colaboração multidisciplinar em situações críticas. À época, guardei as ponderações de Das (2020) como uma orientação solidária sobre como seguir trabalhando na pesquisa apresentada neste artigo, mesmo em meio às incertezas. As atividades de ensino modificaram-se e foram temporariamente transpostas para a esfera doméstica. A pesquisa, em boa medida, também. Entretanto, sabemos hoje, com boa base de experiência e de análise, que essa transposição não se deu de forma equânime: entre barreiras de acesso, adaptações e modos de organização, seus resultados foram decididamente díspares.

A partir da necessária ênfase na relação entre família e escola, preocupei-me com os efeitos práticos e intersubjetivos das ações “emergenciais” desdobradas a partir do “ensino remoto”, nas quais o foco deslocou-se para a forma como estudantes com deficiência e suas famílias vivenciaram cotidianamente os processos de escolarização formal sob a égide do “novo normal”. As situações e práticas in(ex)clusivas que conformaram o período não foram, como creio ter demonstrado, necessariamente “novas” para essas pessoas. Concordando com Valim (2020, p. 74), depreende-se daí 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.

A reflexão da autora forma parte de uma análise sobre os efeitos da epidemia do Vírus Zika na vida de crianças diagnosticadas com Síndrome Congênita do Vírus Zika (SCVZ). Valim (2020) trata de uma epidemia outra, mas suas ponderações acerca da ação do Estado e, por consequência, da efetiva precarização das condições de vida dessas crianças e de suas famílias alinham-se satisfatoriamente aos relatos sobre a pandemia

²⁰ O diálogo acima é parte de uma breve entrevista que realizei com Patrícia e seu filho Pedro Henrique, de 14 anos. Nos reunimos ao final de uma sexta-feira, após Patrícia retornar do trabalho; por essa razão, nossa conversa foi breve. Após me contar sobre o diagnóstico de Deficiência Intelectual de Pedro Henrique e como isso afetou, segundo ela, a relação do menino com as dinâmicas do “ensino remoto”, os dois passaram a elencar as principais dificuldades durante a pandemia. Em resumo, no entendimento de ambos, foi um período bastante cansativo, no qual Pedro Henrique teve pouquíssimo contato com a escola.

da Covid-19 elencados ao longo deste trabalho²¹. Os impactos do ponto de vista dos processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência, nesse mesmo sentido, imbricam-se a uma gama de outros fatores estruturais condicionantes: o avanço da fome e da extrema pobreza no Brasil, o sucateamento da educação pública e, por fim, as políticas de morte como parte das estratégias de enfrentamento ao vírus (Schuch; Saretta, 2020). Sem levá-las em conta, não há como falar de futuro.

Acompanhando a intensificação das dinâmicas de cuidado vivenciadas por mulheres, mães de crianças e jovens com deficiência, que se viram sobrecarregadas nos mais diversos níveis diante das demandas de trabalho e do acompanhamento às atividades escolares de seus filhos, partiu-se da noção de cuidado para grifar seu caráter generificado e profundamente implicado pelas categorias de deficiência, classe, raça e geração (Hirata, 2016; Federici, 2018; Fraser, 2020; Fietz, 2017, 2020). Desde as primeiras entrevistas, tornou-se clara a imbricação entre os processos de escolarização formal de crianças e jovens com deficiência durante a pandemia e a sobrecarga física e mental enfrentada por suas mães. Essa sobrecarga se desvelou de modo heterogêneo, mas foi igualmente marcante o modo pelo qual atravessou de forma pungente as rotinas das famílias de classe trabalhadora, evidenciando a centralidade dos processos de reprodução e a sustentação da vida, tal como se constituem a partir das práticas e das relações de cuidado e do trabalho *invisível* realizado sobretudo por mulheres – mães, trabalhadoras, cuidadoras.

Por fim, volto a destacar que nenhum dentre os dez estudantes com deficiência cujas trajetórias foram esquadrinhadas no decorrer da pesquisa pôde acompanhar as aulas *on-line* e demais atividades síncronas durante o período do “ensino remoto”. Como causa principal apontada por eles mesmos e por suas mães, foram destacados desde o descompasso nos seus *tempos* de aprendizagem e o tempo da escola, até o fato de as aulas, as tarefas e as atividades não terem sido efetivamente acessíveis a todos, revelando a continuidade e mesmo o aprofundamento de exclusões e das barreiras previamente relatadas na história dessas famílias.

Diante de temores e de incertezas, da desinformação e da desassistência que passaram a permear suas vidas a partir da irrupção da pandemia da Covid-19, as famílias, aqui representadas pela figura de mulheres, mães solo ou não, tiveram de se desdobrar para dar conta das novas demandas que surgiam: do trabalho do cuidado à transposição das atividades escolares para a esfera do lar. Por outro lado, a ausência de orientações assertivas por parte do Estado e mesmo do aporte material para acessibilizar os conteúdos e aulas *on-line* foram evocados pelas profissionais de ensino como as principais barreiras ao acesso e à participação plena de estudantes PcD (mas não somente destes) durante o período. A sobrecarga de trabalho docente foi largamente relatada pelas educadoras, que passaram a desenvolver individualmente alternativas para garantir a participação ou, no mínimo, o contato com os estudantes e suas famílias. Vinculados a instituições de ensino público, seus relatos evidenciam de modo bastante nítido o aprofundamento de

²¹ Em Valim, Marques e Lustosa (2021), pode-se acompanhar de que forma estas famílias previamente afetadas pelo Zika enfrentaram a pandemia da Covid-19.

inequidades no acesso à educação, de modo mais amplo²², denotando ainda a necessária ampliação epistêmica e política das concepções de acesso e acessibilidade²³.

À época, optei por concluir todas as entrevistas perguntando às pessoas sobre suas expectativas para o futuro. Imaginava que naquele momento preciso, em meio a uma situação atípica e difícil, pudéssemos juntas projetar realidades outras. Algumas respostas se centravam na mudança radical que um evento de tamanhas dimensões poderia nos causar: “*Depois disso, as coisas não serão como antes, a escola não será como antes, nós não seremos*”. Outras eram mais céticas: “*Provavelmente vai voltar a ser como antes!*”. Outras diziam ainda: “*Não podemos deixar que volte a ser como antes, temos que ter aprendido alguma coisa!*”. Daqui de onde escrevo hoje, acredito que, de uma forma ou de outra, todas elas se confirmaram.

Encerro na expectativa de ter podido demonstrar como a tomada da deficiência como categoria analítica possibilita enfocar uma gama muito ampla de políticas, experiências e temas transversais: aqui, a deficiência informa sobre tempo, educação, generificação do cuidado e desigualdade. E não somente informa, como impõe a demanda pelo rompimento de preceitos normalizantes ao se fazer e pensar educação, a abertura radical às temporalidades diversas e aos diferentes modos de ser, estar e enunciar-se no mundo (Magnani, 2021). Exige que mudemos a escola para que Pessoas com Deficiência não tenham que mudar de escola. Demonstra, antes, durante e “depois” da pandemia, que a construção de uma educação fundamentalmente pública, anticapacitista e emancipadora perfaz-se, por fim, na luta diária.

Referências

ABA – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA; ANPOCS – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS. **Contracartilha de acessibilidade**: reconfigurando o corpo e a sociedade. 2020. Disponível em: https://www.anpocs2020.sinteseeventos.com.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=1031. Acesso em: 28 mar. 2022.

ALVES, Jéferson; VICTORA, Ceres Gomes. Corpo Deficiente e Técnicas de si na Pandemia. **Vivência: Revista de Antropologia**, [s.l.], v. 1, n. 58, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/vivencia/article/view/27601>. Acesso em: 28 mar. 2022.

AYDOS, Valéria. A (des)construção social do diagnóstico de autismo no contexto das políticas de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Anuário Antropológico**, [s.l.], v. 44, n. 1, p. 93-116, 2019.

AYDOS, Val; NAVARINI, Daniela; OLIVEIRA, Bernardo, The paradox of “remote working” in Covid-19 pandemic times: disability, inclusion, and accessibility in Brazil, **Disability Studies Quarterly**, [s.l.], v. 41, n. 3, 2021.

BACHELARD, Gaston. **A Dialética da Duração**. São Paulo: Ática, 1988.

²²Ver Peres e Oliven (2022) para uma perspectiva comparada entre as esferas pública e privada de ensino durante o período pandêmico e de adoção do “ensino remoto”.

²³A “*Contracartilha de acessibilidade*: reconfigurando o corpo e a sociedade” elaborada por Anahí Guedes de Mello, Marco Gavério, Olívia Von der Weid e Valéria Aydos engendra esse debate, propondo pensar a “[...] acessibilidade como algo relativo à participação e inclusão social das pessoas com deficiência, mas que não se esgota em práticas que visem ‘setorializar’ ou ‘especificar’ novamente estes indivíduos” (ABA; Anpocs, 2020, p. 4).

- BEAUD, B.; WEBER, F. “reparar e negociar uma entrevista etnográfica. *In*: BEAUD, B.; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis, Vozes. 2007. p. 118-150.
- BELLACASA, Maria Puig de la. **Matters of Care**: Speculative Ethics in More than Human Worlds. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2017.
- BELLACASA, Maria Puig de la; BÖSCHEMEIER, Ana Gretel Echazú; ENGEL, Cíntia. O pensamento disruptivo do cuidado. **Anuário Antropológico**, [s.l.], v. 48, n. 1, p. 108-133, 2023.
- BLANCO, Lis Furlani; SACRAMENTO, Jonatan. Pós-pandemia ou a “endemização do (extra) ordinário”? Uma análise comparativa entre as experiências com a fome, Zika vírus e Covid-19 no Brasil. **Horizontes Antropológicos**, [s.l.], v. 27, n. 59, p. 183-206, 2021.
- CARNIEL, Fagner; MELLO, Anahí Guedes de. Quem escreve pela deficiência no pensamento social brasileiro? **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 11, n. 2, 2021. Disponível em: <https://abrir.link/60X29>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- COMITÊ DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. **Contracartilha de acessibilidade**: reconfigurando o corpo e a sociedade. Brasília, DF; São Paulo; Rio de Janeiro: ABA; Anpocs; UERJ, 2020.
- DAS, V. **Critical events**: an anthropological perspective on contemporary India. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- DAS, V. Fronteiras, violência e o trabalho do tempo: alguns temas wittgensteinianos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 14, n. 40, p. 31-42, jun. 1999.
- DAS, Veena. **LifeandWords**: Violence and the descent into the ordinary. Berkeley, University of California Press, 2007.
- DAS, Veena. Encarando a Covid-19: meu lugar sem esperança ou desespero. **Dilemas – Revista de Estudos de Conflitos e Controle Social**, Rio de Janeiro, Reflexões da pandemia, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://www.reflexpandemia.org/texto-26>. Acesso em: 1º fev. 2020.
- DINIZ, Debora. **Modelo Social da Deficiência**: a Crítica Feminista. Brasília, DF: Letras Livres, 2003. (Série Anis 28).
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo, Brasiliense, 2012.
- DUSSEL, Inés. La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. **Práxis Educativa**, [s.l.], v. 15, p. 1-16, 2020.
- ECKERT, Cornelia, ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. **Etnografia da Duração**. Porto Alegre, Marcavivisual, 2013.
- ECKERT, Cornelia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. Imagens do Tempo nos Meandros da Memória: Por uma Etnografia da Duração. **Iluminuras**, [s.l.], v. 1, n. 1, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/8928>. Acesso em: 4 jan. 2024.
- FASENFEST, David. On the Threshold of a New Era. **Critical Sociology**, [s.l.], v. 46, n. 7-8, p. 961-964, 2020. DOI: 10.1177/0896920520960699.
- FEDERICI, Silvia. **O Ponto Zero da Revolução**: Trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2018. 388p.
- FIETZ, Helena Moura. Deficiência, cuidado e dependência: reflexões sobre redes de cuidado em uma família em contexto de pobreza urbana. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 11, p. 101-113, 2017.

- FIETZ, Helena Moura. **Construindo futuros, provocando o presente: cuidado familiar, moradias assistidas e temporalidades na gestão cotidiana da deficiência intelectual no Brasil**. 2020. 280p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/218580>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- FIETZ, Helena. Espera, cuidado e deficiência: as produções do tempo na trajetória de mães de adultos com deficiência intelectual. **Cadernos Pagu**, [s.l.], n. 67, 2023.
- FIETZ, Helena Moura; MELLO, Anahi Guedes de. A Multiplicidade do Cuidado na Experiência da Deficiência. **Revista AntHropológicas**, [s.l.], v. 29, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/238990>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- FIETZ, Helena Moura; MELLO, Anahí Guedes de; FONSECA, Claudia. Conexões íntimas e corporalidades singulares: deficiência em tempos de pandemia da Covid-19. **Boletim Cientistas Sociais**, [s.l.], n. 61, Anpocs, 2020. Disponível em: <http://anpocs.org/index.php/publicacoes-sp-2056165036/boletim-cientistas-sociais/2387-boletim-n-61-cientistas-sociais-e-coronavirus>. Acesso em: 1º dez. 2022.
- FRASER, Nancy. Contradições entre capital e cuidado. **Revista de Filosofia**, [s.l.], v. 27, n. 53, p. 28, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GAVÉRIO, Marco. A. Resenha de Feminist, Queer, Crip. Alison Kafer. **Revista Florestan Fernandes**, [s.l.], ano 3, n. 1, p. 165 -173, 2016.
- GAVÉRIO, Marco Antônio. Nada sobre nós, sem nossos corpos! O local do corpo deficiente nos disability studies. **Argumentos – Revista do Departamento de Ciências Sociais da Unimontes**, [s.l.], v. 14, n. 1, p. 95-117, 2017.
- GONÇALVES, João Felipe. Tempos de viralizações: reflexões temporárias. In: GROSSI, Miriam Pillar; TONIOL, Rodrigo (org.). **Cientistas Sociais e o Coronavírus**. São Paulo, Florianópolis: ANPOCS; Tribo da Ilha, 2020. p. 472-475.
- GUBER, Rosana. **La etnografía, método, campo y reflexividad**. Bogotá: Grupo Editorial, Norma, 2001.
- GUPTA, A. **Red tape: bureaucracy, structural violence, and poverty in India**. Durham: Duke University Press, 2012.
- HIRATA, Helena. O Trabalho de cuidado: comparando Brasil, França e Japão. **Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos**, [s.l.], v. 13, n. 24, p. 53-64, 2016.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- KAFER, Alison. **Feminist, Queer, Crip**. Bloomington: Indiana University Press, 2013.
- KRAEMER, Graciele Marjana; THOMA, Adriana da Silva. A Modulação das Condutas das Pessoas com Deficiência no Contexto Educacional Brasileiro de Inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s.l.], v. 25, p. 421-434, 2019.
- LEITÃO, Débora K; GOMES, Laura Graziela. Etnografia em ambientes digitais: perambulações, acompanhamentos e imersões. **Revista Antropológica**, [s.l.], n. 42, p. 41-65, 2017.
- LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficiente no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- LOPES, Pedro. Deficiência como categoria analítica: Trânsitos entre ser, estar e se tornar. **Anuário Antropológico**, [s.l.], v. 44, n. 1, p. 67-91, 2019.

- MAGNANI, Luiz Henrique. Camuflar, Autistar, traduzir e os desafios de enunciar-se Autista. *In*: RÜCKERT, Gustavo Henrique; MAGNANI, Luiz Henrique. **Linguagem e autismo: conversas transdisciplinares**. Catu: Bordô-Grená, 2021. p. 117-134.
- MCRUER, Robert. Aleijando as políticas queer, ou os perigos do neoliberalismo. **Educação em Análise**, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 105, 2021.
- MELLO, Anahí Guedes de; AYDOS, Valéria; SCHUCH, Patrice. Aleijar as antropologias a partir das mediações da deficiência. **Horizontes Antropológicos**, [s.l.], v. 28, n. 64, p. 7-29, 2022.
- MELLO, Anahí Guedes de. Corpos (in)capazes. **Jacobin Brasil**. 2021. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2021/02/corpos-incapazes/>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- MELLO, Anahí Guedes de. Conexões íntimas e corporalidades singulares: deficiência em tempos de pandemia da Covid-19. **Dis-críticas en tránsito – Boletín del Grupo de Trabajo Estudios críticos en discapacidad**. 2020. Disponível em: <https://www.clasco.org/boletin-1-dis-criticas-en-transito/>. Acesso em: 1º fev. 2022.
- MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 21, p. 3.265-3.276, 2016.
- MELLO, Anahí G.; NUERNBERG, A. H.; BLOCK, P. Não é o corpo que nos discapacita, mas sim a sociedade: a interdisciplinaridade e o surgimento dos estudos sobre deficiência no Brasil e no mundo. *In*: SCHIMANSKI, E.; CAVALCANTE, F. G. (org.). **Pesquisa e Extensão: experiências e perspectivas interdisciplinares**. 1. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014. p. 91-118.
- MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSCHE, Marcia Denise; LOCKMANN, Kamila. Apresentação – Seção temática: Adiado o fim da escola: perspectivas internacionais sobre Educação em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, [s.l.], v. 15, p. 1-6, 2020.
- MOL, A. **The Logic of Care: Health and the problem of patient choice**. London, NY: Routledge, 2008.
- MUNN, Nancy. The cultural anthropology of time: a critical essay. **Annual Review of Anthropology**, [s.l.], v. 21, 1992.
- NUNES, Jéssica Silva. **Escolas fechadas, aprendizagem remota: narrativas sobre escolarização formal e deficiência durante a pandemia da Covid-19**. 2023. 224p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/266765>. Acesso em: 23 jan. 2024.
- OLIVEIRA, Amurabi. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação. **Educação Em Foco**, [s.l.], v. 16, n. 22, p. 163-183, 2013.
- PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, Ivone Martins de. Universalização da educação escolar: embates, resistências e anúncios. *In*: PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. (org.). **Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2013. v. 1. p. 153-159.
- PARREIRAS, C.; MACEDO, R. M. Desigualdades digitais e educação: breves inquietações pandêmicas. *In*: GROSSI, Miriam Pillar; TONIOL, Rodrigo (org.). **Cientistas sociais e o Coronavírus**. São Paulo; Florianópolis: Anpocs; Tribo da Ilha, 2020. p. 496-501.
- PERES, Fabíola de Carvalho Leite; OLIVEN, Ruben George. De um lado, sobrecarga de trabalho; de outro, falta de concentração: a relação entre docentes e estudantes de escola pública e privada de Porto Alegre durante o ensino remoto emergencial na pandemia de Covid-19. **Anuário Antropológico**, [s.l.], v. 48, n. 3, 2023.

- PIZARRO, Cynthia. La entrevista etnográfica como práctica discursiva: análisis de caso sobre las pistas meta-discursivas y la emergencia de categorías nativas. **Revista de Antropología**, [s.l.], v. 57, n. 1, p. 461-496, 2014.
- 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. **Práxis Educativa**, [s.l.], v. 15, p. 1-16, 2020.
- SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na Pandemia: a falácia do ensino remoto. **Universidade e Sociedade Andes-SN**, [s.l.], ano XXXI, jan. 2021.
- SCHUCH, Patrice; SARETTA, Mário. Deficiência, Coronavírus e Políticas de Vida e Morte. **Boletim Cientistas Sociais**, [s.l.], n. 35, Anpocs, 2020. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/ciencias-sociais/destaques/2349-boletim-n-35-cientistas-sociais-e-o-coronavirus>. Acesso em: 27 nov. 2022.
- SEGATA, Jean. Covid-19, biossegurança e antropologia. **Horizontes Antropológicos**, [s.l.], v. 26, n. 57, p. 275-313, 2020a.
- SEGATA, Jean. Covid-19: Escalas da Pandemia, Escalas da Antropologia. **Boletim Cientistas Sociais e o Coronavírus**, São Paulo, n. 2, 2020b. Disponível em: <http://anpocs.com/index.php/ciencias-sociais/destaques/2307-boletim-n-1-cientistas-sociais-o-o-coronavirus-2>. Acesso em: 22 jan. 2024.
- SEGATA, Jean; SCHUCH, Patrice; DAMO, Arlei Sander. A Covid-19 e suas múltiplas pandemias. **Horizontes Antropológicos**, [s.l.], n. 59, p. 7-25, 2021.
- SEGATA, Jean; LÖWY, Ilana, Covid longa, a pandemia que não terminou, **Horizontes Antropológicos**, [s.l.], v. 30, n. 70, p. e700601, 2024.
- SILVA, Jéssica Nunes da. **A escola deve ser, antes de tudo, inclusiva e plural**: uma abordagem etnográfica das práticas e políticas em inclusão escolar de pessoas com deficiência no contexto do ensino público regular. 2019. 92f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- SOF – SEMPREVIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA. **Sem Parar**: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia. 2020. Disponível em: <https://mulheresnapandemia.sof.org.br/>. Acesso em: 29 jan. 2024.
- SOUZA, Flavia Faissal de; DAINEZ, Débora. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, [s.l.], v. 15, p. 1-15, 2020.
- THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **A Educação de Pessoas com Deficiência no Brasil**: Políticas e Práticas de Governo. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.
- UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar – reprovação, abandono e distorção idade-série**. 2021. Disponível em: <https://trajetoriaescolar.org.br/>. Acesso em: 30 nov. 2022.
- VALIM, T. Crianças. In: FLEISCHER, S.; LIMA, F. (org.). **Micro**: contribuições da antropologia. Brasília, DF: Athalaia, 2020. p. 65-75.
- VALIM, Thais Maria Moreira; MARQUES, Barbara Marciano; LUSTOSA, Raquel, “It feels like we’re going back in time”: rights of children with Congenital Zika Virus Syndrome and their caregivers in the face of two epidemics, **Disability Studies Quarterly**, [s.l.], v. 41, n. 3, 2021.
- VEIGA-NETO, Alfredo; CORCINI LOPES, Maura. La inclusión como dominación del otro por él mismo. **Pedagogía y Saberes**, [s.l.], n. 36, 2012. Disponível em: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1806>. Acesso em: 28 fev. 2022.

VOGEL, Lise. **Marxism and the oppression of women: toward a unitary theory**. Leiden, Boston: Brill, 2013.

ZOBOLI, F.; SILVA, R. I.; BORDAS, M. A. G. Corpo e alteridade nos complexos de (in)exclusão. *In: DÍAZ, F. et al. (org.). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EdUFBA, 2009. p. 211-221. ISBN: 978-85-232-0928-5.

Jéssica Nunes

Antropóloga, licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestre e Doutoranda em Antropologia Social pelo PPGAS-UFRGS. Realizou pesquisas sobre Deficiência, Família e Escola, com ênfase nos desdobramentos da Educação Inclusiva durante a pandemia da Covid-19. É Educadora Social e atualmente desenvolve pesquisa junto aos Povos Ciganos do Rio Grande do Sul.

Endereço profissional: Av. Bento Gonçalves, n. 9.090, Prédio 42501, Agronomia, Porto Alegre, RS. CEP: 91540-000.

E-mail: jess.nunes@ufrgs.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3914-6907>

Como referenciar este artigo:

NUNES, Jéssica. Deficiência, Tempo e Cuidado em Narrativas sobre Escolarização Formal Durante a Pandemia da Covid-19. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 26, n. 3, e98255, p. 80-106, setembro de 2024.