



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Alexsandra dos Santos Rosa

**APRENDIZAGEM DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA:
A PRODUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

Santa Maria, RS
2022

Alexsandra dos Santos Rosa

**APRENDIZAGEM DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA:
A PRODUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa LP3: Educação Especial, Inclusão e Diferença, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial à obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiane Romano de Souza Bridi

Santa Maria, RS
2022

Alexsandra dos Santos Rosa

**APRENDIZAGEM DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA:
A PRODUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa LP3: Educação Especial, Inclusão e Diferença, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial à obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovada em: 15 de dezembro de 2022.

**Fabiane Romano de Souza Bridi, Dr^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)**

Mayara da Costa Silva, Dr^a (UFRGS)

Sabrina Fernandes de Castro, Dr^a (UFSM)

Leandra Bôer Possa, Dr^a (UFSM)

Santa Maria, RS
2022

Rosa, Alexandra dos Santos
APRENDIZAGEM DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: A
PRODUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL /
Alexandra dos Santos Rosa.- 2022.
165 p.; 30 cm

Orientadora: Fabiane Romano de Souza Bridi
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2022

1. Práticas Pedagógicas em Educação Especial na
pandemia da Covid-19 2. Desafios no Ensino Remoto
Emergencial 3. Ações colaborativas 4. Recursos e
estratégias metodológicas 5. Processos reflexivos sobre
a prática pedagógica I. Romano de Souza Bridi, Fabiane
II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, ALEXSANDRA DOS SANTOS ROSA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Dedico este trabalho à minha família, ninho repleto de amor, bondade e aconchego.
E, à minha filha Gabrielly, amor da minha vida, que me inspira cada dia a ser uma
pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

Há quem diga que um dos lugares que Deus habita é em um coração agradecido. Por isso, quero escrever com um coração grato, para reconhecer a importância de várias pessoas que contribuíram para essa caminhada. Assim, começo agradecendo:

Ao meus pais, Ivo e Luíza (in memorian), todos os seus ensinamentos ecoam em cada atitude minha. Amores desta e de outras vidas, obrigada!

Aos meus irmãos, Stanley, Stella e Soraya, por me fazerem crer que o Mestrado era uma meta realizável. Tudo que meu coração precisa para bater feliz encontro em vocês, amores meus.

À minha filha Gaby, meu orgulho, minha amiga, não me canso de dizer que tu é o “melhor” de mim. Te amo muito!

À minha amada Raquel, amiga/irmã que pegou da minha mão e disse: sim, nós somos capazes. Pois bem, fomos. Juntas, vivenciamos todos os desafios de um Mestrado em plena pandemia e, em meio à estudos, trabalho e correrias do dia a dia, compartilhamos alegrias, medos, ansiedades. Resistência nos define. Fomos do riso ao pranto em segundos, e sentimos na pele, uma montanha russa de emoções. Agora, uma nova emoção se apresenta, a alegria de encerrarmos este ciclo juntas. Tenho necessidade não só de te agradecer, mas deixar claro que foi tua mão amiga e teu coração generoso que me trouxe até aqui, portanto: muito obrigada minha amiga! Saiba que a cada dia admiro ainda mais o ser humano incrível que tu és. Te amo!

Ao meu amigo Éverton Fêrrer, que como bom Freiriano sempre me incentivou e mostrou a importância de investir na formação continuada. Te amo!

Às minhas amigas de toda hora e sempre, Edna, Marta, Elisete, Vanise e Gilda por tão gentilmente e amorosamente compreenderem os desafios que vivi nestes dois anos, e por terem cumprido a promessa de que não fariam *bullying* comigo. Pois bem, já sei o que me aguarda em 2023. Fazer o quê? Paciência, amo vocês mesmo assim!

Às minhas amigas Giovana e Cátia, que amenizaram minha saudade com os longos papos no WhatsApp. Amor para toda vida.

Ao meu querido amigo Odon, meu braço esquerdo e direito nesses dois anos de Mestrado. Obrigada por todas as leituras compartilhadas e correções de português

que me foram imprescindíveis, e acima de tudo, pela imensa paciência que teve comigo. Obrigada!

À Universidade Federal de Santa Maria, pelo seu incansável trabalho para manter e aprimorar seu compromisso com os destinos da educação pública e de qualidade, mesmo em tempos de excepcionalidade como na pandemia da Covid-19.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Fabiane Romano de Souza Bridi, por ter me conduzido no caminho da pesquisa, por suas contribuições que foram fundamentais no desenvolvimento deste trabalho, por sua orientação, paciência e, acima de tudo, agradeço a compreensão em todos os momentos que foram necessários.

Às minhas colegas do grupo NUEPEI, que proporcionaram uma oportunidade de aprender juntas nos momentos de estudo, reflexão e busca pelo conhecimento. Em especial agradeço à minha colega Eliane Lavarda, por uma acolhida despreziosa, por seus conselhos e colaboração. Obrigada!

Às professoras convidadas para a banca de defesa desta pesquisa, Prof.^a Dr.^a Sabrina Fernandes de Castro, e Prof.^a Dr.^a Mayara da Costa Silva, agradeço imensamente pelo olhar atento, apontamentos e contribuições que foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Às professoras que aceitaram participar desta pesquisa. Agradeço também, à Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, especialmente à coordenadora pedagógica de Educação Especial, Patrícia Fantinel, que gentilmente atendeu às minhas solicitações colaborando com a pesquisa.

Para finalizar, agradeço à Deus e à Nossa Senhora, por firmar os meus passos, e estar presente em todos os momentos de minha vida, por me propor desafios a serem superados, me presentear com boas oportunidades, e por colocar pessoas especiais em minha vida.

Sem mais, obrigado a todos que, de algum modo, me deram forças, me incentivaram, direta ou indiretamente. Meu muito obrigada!

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas graças à Deus, não sou o que era antes”.

Martin Luther King

RESUMO

APRENDIZAGEM DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: A PRODUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

AUTORA: Alexsandra dos Santos Rosa

ORIENTADORA: Profa. Dra. Fabiane Romano de Souza Bridi

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação Especial, Inclusão e Diferença. Vincula-se às investigações produzidas no Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão - NUEPEI/UFMS. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde caracterizou a Covid-19 como pandemia. As regras do Distanciamento Social, desafiaram a educação que adotou o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como alternativa (temporária) para manter a escola funcionando diante do contexto de excepcionalidade. Nesse contexto, o ensino, mediado por tecnologias, apresentou novos desafios aos professores de educação especial e aos seus alunos. A pesquisa busca compreender os efeitos do ensino remoto nas práticas pedagógicas do professor de educação especial durante a pandemia da Covid-19, considerando o período de distanciamento social e o retorno ao ensino presencial. Trata-se de pesquisa qualitativa de cunho descritiva: os dados foram produzidos em entrevistas semiestruturadas. Fizeram parte da pesquisa dez professores de educação especial da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A produção analítica do material empírico foi a análise de conteúdo de Bardin (2016). O referencial inclui teóricos como: Morin (2000, 2021), Santos (2020), Freire (1978a, 1978b, 1983, 1996, 2016), Tardif (2002), Meirieu (1998, 2002, 2005), Capellini; Zanata; Pereira (2008), Capellini; Zerbato (2019), Nóvoa (1991, 1995, 2020, 2022), Moran (2010). A análise foi realizada a partir de quatro categorias: Desafios na prática pedagógica: do ensino remoto à presencialidade; AEE, Ensino Comum e Família: Ações Colaborativas; O Atendimento Educacional Especializado no ensino remoto emergencial: recursos e estratégias necessárias para composição da prática; e Processos reflexivos sobre a prática pedagógica. Constatou-se que os desafios no ERE estiveram ligados: à dimensão de acesso aos recursos tecnológicos, à imperícia para uso destas ferramentas e em acompanhar a trajetória de aprendizagem do aluno; no retorno presencial o desafio foi o aluno retomar a rotina escolar; as ações colaborativas que houveram no ensino remoto, entre o AEE e professor da sala comum não se consolidaram no retorno presencial; o apoio mútuo, que houve no ensino remoto entre o AEE e as famílias, se mantiveram no retorno das atividades presenciais; foi consenso que as tecnologias, enquanto ferramentas de ensino, podem agregar significativamente ao processo de aprendizagem, neste aspecto, declararam que pretendem acessá-las com mais regularidade à sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação Especial. Práticas pedagógicas. Atendimento Educacional Especializado. Pandemia.

ABSTRACT

TEACHER LEARNING IN PANDEMIC TIMES: THE PRODUCTION OF PEDAGOGICAL PRACTICES IN SPECIAL EDUCATION

AUTHOR: Alexsandra dos Santos Rosa

ADVISOR: Profa. Dra. Fabiane Romano de Souza Bridi

This research was developed within the scope of the Graduate Program in Education, Research Line Special Education, Inclusion and Difference. It is linked to investigations produced at the Nucleus of Studies and Research on Schooling and Inclusion - NUEPEI/UFSM. On March 11, 2020, the World Health Organization characterized Covid-19 as a pandemic. The rules of Social Distancing, challenged education, adopted Emergency Remote Teaching (ERE) as a (temporary) alternative to keep the school functioning in the context of exceptionality. Teaching, mediated by technologies, presented new challenges to special education teachers and their students. This research seeks to understand the effects of remote teaching on the pedagogical practices of the special education teacher during the Covid-19 pandemic, considering the period of social distancing and the return to face-to-face teaching. This is qualitative descriptive research: data were produced in semi-structured interviews. Ten special education teachers from the Municipal Education Network of Santa Maria, who work in Specialized Educational Assistance, participated as the research corpus. The analytical production of the empirical material was carried out based on the content analysis proposed by Bardin (1977). The framework includes theorists such as: Morin (2000, 2021), Santos (2020), Freire (1978a, 1978b, 1983, 1996, 2016) e Tardif (2002), Meirieu (1998, 2002, 2005), Capellini; Zanata; Pereira (2008), Capellini; Zerbato (2019), Nóvoa (1991, 1995, 2020, 2022), Moran (2010). The analysis was carried out from four categories: from remote teaching to face-to-face teaching; second, AEE, Common Teaching and Family: Collaborative Actions; third, Specialized Educational Assistance in emergency remote teaching: resources and strategies necessary for the composition of the practice; and finally, Reflective processes on pedagogical practice. It was found that the challenges in the ERE were linked to: the dimension of access to technological resources, the inability to use these tools and to accompany the student's learning trajectory; in face-to-face return, the challenge was for the student to resume the school routine; the collaborative actions that took place in remote teaching, between the AEE and the teacher in the common room, were not consolidated in the face-to-face return; the mutual support, which existed in remote teaching between the AEE and the families, was maintained in the return to face-to-face activities; it was a consensus that technologies, as teaching tools, can significantly add to the learning process, in this regard, they declared that they intend to access them more regularly in their pedagogical practice.

Keywords: Special Education. Pedagogical practices. Specialized Educational Service. Pandemic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Abordagem Qualitativa.....	31
Figura 2 – Tipos de revisão de literatura.....	43
Figura 3 - Fluxograma da revisão integrativa de literatura.....	47
Figura 4 - Recorte histórico: número de matrículas na Educação Básica X Educação Especial	60
Figura 5 - Número de matrículas na Educação Básica e Educação Especial.....	60
Figura 6 - Estudantes que acessaram a internet por rede de ensino nos Estados brasileiros ano de 2019.....	77
Figura 7 - Impacto do Covid-19 na educação brasileira: número de alunos afetados.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Total de estudantes matriculados na RMESM no triênio 2019 a 2021	33
Quadro 2 - Total de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na na RMESM no triênio 2019 a 2021	34
Quadro 3 - Escolas por região	38
Quadro 4 - Perfil dos respondentes	38
Quadro 5 - Critérios de Inclusão e Exclusão	47
Quadro 6 - Síntese da estrutura dos artigos analisados.....	48

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de salas de recursos de acordo com o período	34
Tabela 2 - Número de professores de Educação Especial na RMESM	36
Tabela 3 - Aplicação dos Critérios de inclusão e exclusão	47

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Apaes	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD/IBICT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CMESM	Conselho Municipal de Educação de Santa Maria
DS	Distanciamento Social
DOC	Documento Orientador Curricular
DOU	Diário Oficial da União
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EaD	Educação à Distância
EE	Educador Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IRM	Instituto Rodrigues Mendes
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEE 2020	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida

PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PSE	Programa Saúde na Escola
SMEd	Secretaria Municipal de Educação
SRAG	Síndrome Respiratória Aguda Grave
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
SARS-CoV-2	Covid-19
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RMESM	Rede Municipal de Ensino de Santa Maria
RS	Rio Grande do Sul
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	18
1.1	INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA	19
2	A PESQUISA: DELINEAMENTO METODOLÓGICO	30
2.1	CAMINHO METODOLÓGICO.....	30
2.2	LÓCUS DA PESQUISA	33
2.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	35
2.4	CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	36
2.5	ASPECTOS ÉTICOS	40
2.6	PRODUÇÃO DOS DADOS.....	40
2.7	ANÁLISE DOS DADOS	42
3	REVISÃO DE LITERATURA	45
3.1	REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERTURA: PRODUÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PERÍODO PANDÊMICO	45
4	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	55
4.1	PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL	55
5	A PANDEMIA DA COVID-19: REFLEXOS NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	68
5.1	IMPACTOS DA PANDEMIA NA SOCIEDADE	68
5.2	A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UM OLHAR PARA A REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA	75
5.3	DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL AO RETORNO PRESENCIAL	82
5.4	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DIREITO EDUCACIONAL NA PANDEMIA	88
6	PRÁTICA PEDAGÓGICA À LUZ DE MEIRIEU	95
7	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	99
7.1	DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL À PRESENCIALIDADE	99
7.2	O AEE, ENSINO COMUM E FAMÍLIA: AÇÕES COLABORATIVAS	102

7.3	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: RECURSOS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NECESSÁRIAS PARA COMPOSIÇÃO DA PRÁTICA	108
7.4	PROCESSOS REFLEXIVOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	115
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
	APÊNDICES	154
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	154
	ANEXOS	156
	ANEXO A - Distribuição das Escolas de acordo com suas modalidades	156
	ANEXO B - CARTA DE APRESENTAÇÃO E AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA ...	159
	ANEXO C	161
	ANEXO D - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	164
	ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ...	165

1 APRESENTAÇÃO

Minha vida acadêmica teve início no ano de 1995, ao ingressar no curso de licenciatura em Educação Especial - Habilitação na área da Audiocomunicação, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Neste período, nos primeiros dois semestres, a grade curricular do curso abarcava disciplinas em comum, tanto para a área da surdez, quanto para a área da deficiência intelectual. A partir do 3º semestre, as habilitações separavam-se seguindo duas direções, quando foram introduzidas disciplinas específicas. Concluí o curso em 1999, e de posse de meu diploma, prestei concurso público para ser professora da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (RS). Fui aprovada. No ano de 2002, fui nomeada para trabalhar na Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, escola bilíngue, destinada à educação de surdos. Nesta escola me encontro há exatos 20 anos, e foi nela que comecei a exercer e constituir minha prática docente. Ao dar aulas para estudantes surdos, fui aprendendo a ser professora e estou neste processo até hoje, pois como diz Paulo Freire: “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1996, p. 26).

No ano de 2005, concluí minha Pós-Graduação em Educação Especial, também pela UFSM. Três anos depois, em 2008, prestei concurso público para ser professora de Educação Especial pela Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RMESM). Apesar de ter sido aprovada, minha nomeação ocorreu apenas em 2012. Foi a partir deste período que minha ação pedagógica se voltou a um novo contexto: desenvolver práticas pedagógicas em escolas regulares.

Começo, a partir deste período, a defrontar-me com uma outra realidade, pois meu leque de atuação havia sido ampliado: não trabalharia apenas com estudantes surdos, conforme o meu diploma havia me habilitado. Assim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passaria a fazer parte do meu cotidiano pedagógico.

O novo contexto se apresentou desafiador, pois precisei ressignificar minha prática, afinal foram 10 anos trabalhando apenas na área da surdez. Agora, conforme definidos na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e/ou Altas Habilidades/Superdotação passam a compor a minha área de atuação. Tudo era novo: escola, colegas, alunos, ações, novos movimentos metodológicos, e embora

tudo se apresentasse diferente do que eu estava habituada, havia um ponto em comum: para desenvolver a prática na “escola especial” e na “escola inclusiva”, o meu objetivo principal em ambas, era proporcionar que os direitos educacionais dos alunos que formam o público-alvo da educação especial fossem exercidos, seja no desenvolvimento da minha prática pedagógica, ou ainda, nos momentos de militância.

Ao assumir uma prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado (AEE), passei a realizá-lo de forma complementar ou suplementar, considerando as habilidades e as necessidades educacionais específicas dos estudantes que fazem parte do público-alvo da educação especial, conforme orientado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008.

Assim, dez anos já se passaram e apesar dos desafios em desenvolver a prática docente no AEE, e todos os demais processos que estão atribuídos para essa função, posso dizer que nada se compara ao impacto gerado pela pandemia de Covid-19 no ano de 2020, que repercutiu em todas as instâncias: sociedade, economia, política, educação, e conseqüentemente, na prática pedagógica docente.

Tendo em vista o panorama vivenciado pela pandemia, que nos restringe ao distanciamento social, e na educação, ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), foi um desafio enfrentar a urgência em planejar e repensar estratégias pedagógicas que compreendessem (ou não) o uso das tecnologias, e que viabilizassem as aprendizagens de nossos estudantes. O exercício da docência não foi pensado para as condições apresentadas na realidade pandêmica.

Sendo assim, enquanto professora de educação especial que vivenciou na prática em serviço as transformações vividas pelo sistema educacional decorrentes da pandemia da Covid-19, senti a necessidade de aprofundar meus estudos e problematizar as situações vividas. No ano de 2020, optei por participar da seleção de Mestrado pois necessitava compreender os efeitos do ensino remoto no fazer pedagógico dos professores de educação especial diante do ERE e com o retorno das atividades presenciais.

1.1 INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA

No dia 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) emitiu o primeiro alerta de caso de infecção por Covid-19. A OMS registrou uma

pneumonia de causas desconhecidas na cidade de Wuhan, na China. Logo depois a cidade viraria o epicentro da pandemia.

A forma como o vírus disseminou-se pelos países do mundo foi tão rápida que o Ministério da Saúde brasileiro confirmou o primeiro caso de contaminação por coronavírus em 26 de fevereiro. Tendo em vista a evolução do vírus, o surto foi declarado pela OMS como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, em 30 de janeiro de 2020.

No dia 04 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde do Brasil publicou a portaria nº 188, que decreta Emergência em Saúde Pública de importância Nacional, em decurso da infecção humana por coronavírus. Em 11 de março de 2020, a Covid-19 passa a ser classificada pela OMS como pandemia e a organização recomenda três ações básicas para conter a propagação do vírus: isolamento com tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social. No Brasil, em 17 de março o país já contava com 291 infecções confirmadas, e casos de infecção comunitária começaram a ser registrados em São Paulo e Rio de Janeiro.

O surgimento do novo coronavírus provocou mudanças de ordem mundial, tanto na área econômica, política, quanto na sociedade de uma forma geral. Guiados pelas recomendações da OMS, o governo federal, os estados e os municípios, estabeleceram medidas em saúde pública para o enfrentamento da Covid-19. Entre as medidas de proteção, recomenda-se a implementação das regras de distanciamento social.

O novo panorama mundial, inesperado e nunca imaginado, afetou significativamente também a área da educação, trazendo como consequência a suspensão (temporária) das atividades escolares presenciais, com a intenção de preservar a saúde de estudantes, professores e funcionários. Assim, no dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lança a Portaria nº 343, que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de Pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020a, online). No dia 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) orientou todas as redes de ensino federal, estadual e municipal a reorganizar o calendário escolar do ano de 2020, em todos os níveis, etapas e modalidades.

De modo a não haver interrupção nos estudos, e no intento de minimizar os impactos da pandemia na área educacional, o uso das tecnologias digitais na ação pedagógica docente passa a ser apontada como o meio mais viável para o contexto,

possibilitando o acesso à informação, sem colocar a saúde da comunidade escolar em risco. Em 20 de março, atendendo solicitação da Presidência da República, o Congresso Nacional publicou o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, que reconhece estado de calamidade pública, até 31 de dezembro de 2020.

No dia 01 de abril de 2020, por meio da Medida Provisória nº 934, o Governo Federal estabelece normas para o ano letivo da educação básica e ensino superior, na qual destaca que os estabelecimentos de ensino de educação básica estão dispensados, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumpram a carga horária mínima anual (800 horas) estabelecida nos referidos dispositivos (BRASIL, 2020b). De acordo com a Medida Provisória, cada instituição tem autonomia para organizar da melhor forma um cronograma que implemente as atividades remotas.

No dia 28 de abril de 2020, o ERE é regulamentado pelo CNE com o Parecer nº 5, que dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar em todas as redes de ensino, podendo ser aplicada em todos os níveis, etapas e modalidades. Assim, o CNE reitera que a competência para tratar dos calendários escolares é de responsabilidade da instituição ou da rede de ensino, no âmbito de sua autonomia, respeitadas a legislação e as normas (BRASIL, 2020c, p. 5). O mesmo Parecer também trata da possibilidade de se computar as atividades não presenciais para que seja cumprida a carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. No dia 8 de junho de 2020, o Parecer CNE/CP nº 9, retoma a mesma temática, reexaminando o Parecer CNE/CP nº 5/2020. Destaca-se que neste Parecer, as atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, também são extensivas aos alunos que são atendidos na modalidade de Educação Especial. Ou seja, os estudantes com altas habilidades/superdotação, deficiência e Transtornos Globais do desenvolvimento (TGD), devem adotar medidas de acessibilidade enquanto “perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional da educação básica e superior onde estejam matriculados” (BRASIL, 2020d, p. 17).

Para o desenvolvimento das atividades não presenciais, o Ministério da Educação (MEC) orientou que os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental deveriam ter a supervisão e mediação de um adulto, para acompanhar e realizar atividades on-line (BRASIL, 2020d). Em portaria publicada no dia 17 de junho de 2020,

no Diário Oficial da União (DOU), o MEC autorizou a prorrogação do ensino remoto para instituições de educação superior até o dia 31 de dezembro.

No Rio Grande do Sul, o Decreto Estadual nº 55.118 do dia 16 de março de 2020, em seu Art. 5º, estabeleceu a suspensão das aulas presenciais a partir de 19 de março, em toda a rede estadual de ensino pelo prazo de 15 dias, podendo ser prorrogável dependendo da necessidade. No dia 18 de março de 2020, o Conselho Estadual de Educação lança o Parecer nº 01, manifestando orientações às Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares, enquanto permanecerem as medidas de prevenção à Covid-19.

Sendo assim, a partir do dia 23 de março, todas instituições de ensino do RS suspenderam suas atividades. Coube à Secretaria da Educação: “estabelecer plano de ensino e adotar as medidas necessárias para o cumprimento das medidas de prevenção da transmissão do Covid-19 (novo coronavírus)” (RIO GRANDE DO SUL, 2020a, p. 2). Dentre as principais ações que constam no plano estão: a manutenção das atividades docentes através do teletrabalho, a permanência dos serviços administrativos pertinentes à atividade da gestão escolar, a disponibilização da merenda escolar, e a elaboração de aulas programadas, que deveriam ocorrer à distância para serem contabilizadas como carga horária. As formações continuadas dos professores foram orientadas a prosseguirem através de cursos on-line, disponibilizados no portal da Secretaria da Educação. O Decreto recomenda também que as instituições de ensino da rede privada de todos os níveis adotem as mesmas medidas da rede estadual.

No Decreto de nº 55.240, de 10 de maio de 2020, o governo estadual reiterou o estado de calamidade pública, e instituiu medidas de Distanciamento Controlado, baseando-se em 11 modelos de indicadores de velocidade do contágio, tendo também como parâmetro a taxa de ocupação em leitos de Unidades de Terapia Intensiva (UTI). Os riscos foram classificados por quatro bandeiras cujas cores representavam um nível em que quanto mais escura a cor, maior o risco. O Decreto nº 55.240, em seu Art. 3º trata que,

[...] o Distanciamento Controlado consiste em sistema que, por meio do uso de metodologias e tecnologias que permitam o constante monitoramento da evolução da epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) e das suas consequências sanitárias, sociais e econômicas, estabelece, com base em evidências científicas e em análise estratégica das informações, um conjunto de medidas destinadas a preveni-las e a enfrentá-las de modo

gradual e proporcional, observando segmentações regionais do sistema de saúde e segmentações setorizadas das atividades econômicas, tendo por objetivo a preservação da vida e a promoção da saúde pública e da dignidade da pessoa humana, em equilíbrio com os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e com a necessidade de se assegurar o desenvolvimento econômico e social da população gaúcha (RIO GRANDE DO SUL, 2020b, p. 1).

Da mesma forma, em Santa Maria, o Decreto Municipal nº 64, de 02 de abril de 2020, declarou situação de emergência no município, em razão da pandemia da Covid-19. Assim, a RMESM, instituiu protocolos de segurança e elaborou planos de contingência para o ano de 2020.

No dia 17 de abril de 2020, a RMESM, apresentou o Decreto Executivo nº 71 que traz orientações para o período do ensino remoto. Dentre as medidas apresentadas, o Decreto determina que, aos estudantes das escolas do campo, aos estudantes público-alvo da Educação Especial, e aos estudantes urbanos que não possuem acesso às tecnologias, devem ser disponibilizados material físico. Inscrevem-se também que, em dias de entrega do material físico, os protocolos de biossegurança estabelecidos no Decreto devem ser obrigatoriamente respeitados.

Neste cenário, as aulas remotas na RMESM começaram oficialmente a partir do dia 22 junho de 2020, com a regulamentação do ERE para as escolas de ensino fundamental. A Resolução CMESM nº 40, em seu Art. 6º, a define que as atividades remotas devem utilizar estratégias interdisciplinares e contextualizadas, que podem ser mediadas ou não pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), buscando alcançar os objetivos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Referencial Curricular Gaúcho (RCG), bem como no Documento Orientador Curricular (DOC) do município de Santa Maria (SANTA MARIA, 2020a). Conforme descrito em parágrafo único, na Resolução CMESM nº 40, para manter o contato, a interação e a transmissão de informações, podem ser utilizados todos os meios e metodologias possíveis, como: redes sociais, grupos no WhatsApp e plataformas educacionais que viessem a corroborar com a organização do conhecimento (SANTA MARIA, 2020a). Já a Instrução Normativa nº 02/2020, disciplina o trabalho remoto dos profissionais que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, nas suas respectivas modalidades, enquanto durarem os efeitos da Pandemia.

A Secretaria Municipal de Educação (SMEd), além das orientações para esse período, disponibilizou aos professores cursos de formação para adaptarem-se a esse

novo modelo educacional. No que diz respeito aos estudantes, estes foram orientados para acessarem a sala virtual na Plataforma Classroom utilizando o e-mail e a senha institucional, que foram disponibilizados pelas escolas. Aos pais, familiares, ou responsáveis, coube a responsabilidade de auxiliá-los neste processo, acompanhando-os em suas atividades escolares. Aos estudantes que não possuísem condições de acesso, ficou estabelecido a entrega de material impresso na escola.

Todavia, o abismo digital que se insere neste contexto é imenso, tendo em vista a variedade de realidades e contextos educacionais. Conforme relatório do IBGE intitulado Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, “a situação é mais desafiadora para a rede pública, que concentra a oferta de educação infantil, ensino fundamental e médio” (IBGE, 2021, p. 73). Os dados apontados no relatório também destacam que estudantes provindos da rede pública de ensino, em especial os que se encontravam na faixa etária entre 15 e 17 anos, não dispunham de recursos tecnológicos ou acesso à uma internet de qualidade para acompanhar as aulas e atividades remotas.

Magalhães (2020), destaca que qualquer medida que vise estimular o ensino à distância, ou ainda, o ensino remoto em nosso país, deve considerar também a realidade daqueles estudantes que têm alguma responsabilidade doméstica, aqueles que precisam trabalhar em idade escolar e os que, embora tenham celular, não podem pagar por um pacote de dados suficiente para acessar plataformas e aplicativos educacionais. De acordo com o autor, os problemas destes estudantes vão para além das dificuldades de acesso às tecnologias: eles defrontam-se com suas realidades socioeconômicas, tendo em vista que muitos enfrentam problemas graves, como por exemplo, não terem com o que se alimentar, já que a merenda que a escola oferece é para muitos a principal refeição do dia.

Do mesmo modo, este novo modelo de ensino mediado pelas tecnologias igualmente desafia os alunos que formam o público-alvo da Educação Especial. Para além das condições socioeconômicas, que figuram como impeditivas para o acesso às ferramentas tecnológicas, o público-alvo da Educação Especial sofre também com a ruptura brusca da rotina, do convívio e dos estímulos sistematizados que o ambiente escolar lhes proporciona. A Resolução nº 40 do CMESM, considera que o contexto do ensino remoto é muito diverso de uma sala de aula presencial, portanto, os sujeitos do processo devem ser olhados na sua especificidade (SANTA MARIA, 2020a).

Concomitantemente, os professores também vivenciaram as restrições sociais e educacionais impostas pela pandemia, e tiveram que assimilar um novo e complexo modo de ensinar, diante do formato emergencial que a escola teve que assumir. Foi preciso adaptar, planejar, promover outras dinâmicas pedagógicas para o novo panorama educacional, e assim, desenhar novos caminhos para garantir a aprendizagem de seus alunos. Nóvoa (2020a, on-line) destaca que o melhor na pandemia, “foram as reações de muitos professores que, em condições difíceis, conseguiram inventar respostas úteis e pedagogicamente consistentes, através de dinâmicas de colaboração dentro e fora das escolas”.

A pandemia da Covid-19 trouxe mudanças significativas na vida de cada um de nós, “o mundo hoje presencia uma nova forma de comportamento social, com a Pedagogia Pandêmica, as formas de se relacionar, de consumir, as estratégias de trabalhos e, sobretudo, o trabalho docente foram impactados” (BARRETO; ROCHA, 2020, p. 2).

Logo, o tema desta pesquisa vincula-se às experiências vivenciadas pela pesquisadora durante a pandemia da Covid-19, como professora de educação especial que atua no Atendimento Educacional Especializado-AEE, em uma escola da rede municipal de Santa Maria.

A escola na qual a pesquisadora trabalha está localizada na periferia da cidade de Santa Maria, e atende estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Na sua maioria, os estudantes são provenientes de famílias de baixa renda. Diante de tal fato, preconizou-se possibilitar aos estudantes que recebem Atendimento Educacional Especializado condições de acesso, participação e aprendizagem durante aquele período.

Sem poder estar presencialmente com meus alunos, minha prática pedagógica foi desafiada, pois assim como Nóvoa (2020b), acredito que a educação exige relação e interação humana, não constituindo-se em situações de isolamento e de distanciamento social. Diante do contexto inusitado apresentado pela pandemia, vivi à exaustão do home office, juntamente com as angústias e as incertezas do futuro. Assim, para dar conta dos desafios submetidos pelo ensino remoto, precisei trabalhar minha capacidade de resiliência para enfrentar as situações adversas que se apresentavam para o desenvolvimento de minha prática no AEE, pois o ERE trouxe a necessidade premente de nos reinventarmos, buscando outras possibilidades de ensino e aprendizagem.

As experiências vivenciadas diariamente no período de distanciamento social impulsionaram-me a refletir sobre como alinhar as minhas ações no AEE, diante das exigências interpeladas pelo ERE. Migrar do ensino presencial para um ensino mediado pelas tecnologias não é tarefa fácil. A dinâmica da docência virtual é complexa e utilizar as “tecnologias digitais em rede na educação evidencia que os ambientes virtuais modificam o domínio sobre o fazer docente praticado na modalidade presencial, pois são outros espaços e tempos pedagógicos que se apresentam” (SOUZA, 2020, p.113).

Agora meus planejamentos precisavam considerar não só as habilidades e especificidades de cada aluno, mas igualmente: seu grau de autonomia; necessidade de mediação de um familiar para a execução das atividades; se possuíam acesso à internet e as ferramentas tecnológicas, bem como suas condições físicas e cognitivas para o acesso e manejo das tecnologias.

Neste período, observei que não somente eu, mas também os meus colegas de formação experienciaram as mesmas angústias e inquietações, ao repensar suas práticas pedagógicas. Nossas inquietudes eram compartilhadas nas interações do dia a dia, nas reuniões e nos encontros de formação da rede municipal.

Esses momentos compartilhados, de “desabafos” que me inquietava, me mobilizaram a refletir sobre quais direções tomariam a prática pedagógica do AEE, uma vez que estávamos impedidos de trabalhar na presencialidade? Quais percursos teríamos que percorrer? Que saberes teríamos que movimentar para que, em meio a pandemia da Covid-19, pudessemos desenvolver práticas pedagógicas “acessíveis” em pleno distanciamento social?

Esses processos reflexivos, fizeram-me considerar que a prática pedagógica compreende obstáculos e desafios, portanto, foi preciso delimitá-los e compreendê-los, a fim de encontrar alternativas, estratégias metodológicas que mantivessem os estudantes engajados nas atividades remotas, e que contribuíssem para amenizar os possíveis prejuízos na aprendizagem causados pelo distanciamento social. Entendo a reflexão como uma ação que nos torna mais autônomos e críticos. Ela permite observar nossas práticas e metodologias de forma mais reflexiva, e assim melhorar a qualidade das atividades a serem propostas em nosso fazer pedagógico. Nesta perspectiva, Paulo Freire nos faz compreender que

a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nesta direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente, onde alerta que a curiosidade inicialmente é ingênua, no entanto, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica (FREIRE, 2001, p. 53).

As reflexões mobilizadoras do pensar sobre o fazer, e como fazer, levam-me a considerar que, neste mesmo cenário pandêmico, existem ainda aqueles alunos que constituem o público-alvo da Educação Especial, e que apresentam outras comorbidades associadas às suas deficiências, estes necessitam de um suporte pedagógico adequado às suas especificidades, tanto na área motora, quanto cognitiva, social e comunicacional. Somam-se também aqueles que, por razão de sua situação socioeconômica, carecem de aparelhos como celulares, notebooks, ou uma internet de qualidade, para acessar e acompanhar as atividades desenvolvidas em ambientes virtuais. Tais situações apresentam-se como um novo desafio à docência.

Tendo em vista a gama de subjetividades e singularidades da docência dos professores de educação especial, esta pesquisa orienta-se pela seguinte problemática: como os professores de educação especial que atuam no Atendimento Educacional Especializado mobilizaram suas práticas pedagógicas no contexto do período da pandemia da Covid-19 e no contexto de retorno à presencialidade?

Sendo assim, apresento como objetivo geral compreender os efeitos do ensino remoto sobre as práticas pedagógicas do professor de educação especial observadas durante a pandemia da Covid-19, considerando o período de distanciamento social e o retorno ao ensino presencial.

E, como objetivos específicos:

- Identificar os desafios que os professores de educação especial enfrentaram e enfrentam na construção das suas práticas pedagógicas no período pandêmico (abrangendo o ensino remoto e o retorno à presencialidade);
- Conhecer as metodologias e as estratégias de ensino adotadas pelos professores de educação especial para solucionar os desafios apresentados neste período;
- Refletir quais perspectivas e desafios suscitam atualmente, a construção da prática pedagógica em educação especial, considerando-se as reconfigurações vivenciadas e sofridas pela pandemia.

Assim, o caminho escolhido para movimentar a pesquisa está estruturado da seguinte forma:

O capítulo 1 se configura na *introdução e problematização da pesquisa*, na qual abarca os impactos gerados pela pandemia da Covid-19 na educação e na prática pedagógica do professor de EE, que me levaram a este estudo e que justificam a escolha do tema e do problema da pesquisa. Neste capítulo, também são apresentados o objetivo geral e os específicos.

No capítulo 2, intitulado *A pesquisa: delineamento metodológico*, apresento como foi desenvolvida a pesquisa, e quais procedimentos metodológicos foram adotados para chegar-se aos resultados a partir dos objetivos propostos. Na sequência apresento os subcapítulos: Opção metodológica, Lócus da pesquisa, Participantes da pesquisa, Critérios para a seleção dos participantes da pesquisa, Aspectos éticos, Produção dos dados e o subcapítulo Análise dos dados.

No capítulo 3, foi realizada uma revisão integrativa de literatura a fim de responder às questões referentes ao objeto de estudo desta pesquisa. Para tanto, seguiu-se as etapas de revisão integrativas sugeridas por Botelho; Cunha; Macedo (2011), quais seja: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados; e a apresentação da revisão/ síntese do conhecimento. O capítulo sistematiza o percurso realizado, e apresenta as bases de dados utilizadas: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO), e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), bem como os critérios de inclusão e exclusão utilizados para refinamento da pesquisa.

O capítulo 4, *Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* e seu subcapítulo: *Percurso da Educação Especial e Inclusiva no Brasil*, aborda os modelos educacionais voltados para as pessoas com deficiência e os marcos históricos que proporcionaram mudanças significativas nos seus direitos como cidadãos, até se chegar à educação na perspectiva inclusiva.

O capítulo 5, intitulado: *O Brasil e o mundo frente a pandemia da Covid-19*, aborda a origem do coronavírus, sintomas e as recomendações da Organização Mundial da Saúde quanto a prevenção. Seus subcapítulos ressaltam a intensificação das desigualdades sociais e educacionais devido a pandemia da Covid-19. Apontam

os protocolos e diretrizes para o retorno presencial e a condução para uma proposta de ensino híbrido. Afirmam ainda que os direitos educacionais das pessoas com deficiência devem ser garantidos mesmo que em situações atípicas como uma pandemia.

O capítulo 6, *A prática pedagógica à luz de Meirieu*, apresenta Philippe Meirieu como o defensor da pedagogia diferenciada a qual entende que a ação pedagógica deve estar centrada no aluno e nas suas especificidades pois cada indivíduo é diferente, desta forma possui ritmos e forma de aprender diferente. No decorrer do capítulo aborda-se os conceitos de educabilidade, solicitude e obstinação didática.

No capítulo 7 expõe-se a apresentação e análise dos dados que foram elencados em quatro categorias: Os desafios na prática pedagógica: do ensino remoto emergencial à presencialidade; O AEE, Ensino Comum e Família: Ações Colaborativas; O Atendimento Educacional Especializado no ensino remoto emergencial: recursos necessários para organização da prática; Processos reflexivos sobre a prática pedagógica.

Por fim, no capítulo 8 foram tecidas as considerações finais.

2 A PESQUISA: DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida (GATTI, 2002, p.12).

Neste capítulo serão apresentados os caminhos percorridos para a realização desta pesquisa, as opções metodológicas escolhidas, assim como os participantes, as ferramentas utilizadas para a produção dos dados bem como as análises.

2.1 CAMINHO METODOLÓGICO

Pesquisar implica ir em busca de novos conhecimentos sobre algo de nosso interesse. Pode-se dizer então que, em nossas ações cotidianas, estamos sempre pesquisando, conforme Gatti (2002, p.09), “toda vez que buscamos alguma informação ou nos debruçamos na solução de algum problema, colhendo para isso os elementos que consideramos importantes para esclarecer nossas dúvidas, aumentar nosso conhecimento, ou fazer uma escolha”.

O ato de pesquisar nos leva em busca de um conhecimento mais específico, e de acordo com Gatti (2002, p.09), um “conhecimento que pode até mesmo contrariar esse entendimento primeiro e negar as explicações óbvias a que chegamos com nossas observações superficiais e não-sistemáticas”. Segundo a autora,

quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa. É uma das maneiras de que nos valem, em última análise, em qualquer campo de conhecimento, para solucionar problemas. Para responder a algumas incógnitas, segundo alguns critérios. Portanto, o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretações de dados, qualquer que seja a natureza destes dados (GATTI, 2002, p. 10).

Assim, nos tornamos pesquisadores a partir das nossas relações com o conhecimento empírico e/ou científico. Então, a pesquisa é fruto de nossas indagações e curiosidades, que podem se constituir em meio às nossas relações sociais, e nas nossas vivências profissionais. As pesquisas são atravessadas por nossas vivências experienciais, nas formas como vemos e interagimos com o mundo.

Nesta pesquisa, as vivências experienciais estão inseridas no contexto da prática pedagógica da pesquisadora, ou seja, em uma escola da rede municipal de ensino que oferta o AEE.

No que se refere à pesquisa em educação, esta possui outros delineamentos, pois apresenta características próprias e específicas. Conforme Gatti (2002),

a pesquisa educacional, tal como ela vem sendo realizada, compreende, assim, uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, embora todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Ela tem abrangido questões em perspectivas filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas, biológicas, administrativas etc. Se pensarmos apenas em um de seus aspectos - o da educação escolar-, ela se refere aí a problemas de legislação, de currículo, de métodos e tecnologia de ensino, de formação de docentes, das relações professor-aluno etc (GATTI, 2002, p.13).

Sendo assim, a abordagem metodológica desta pesquisa é de natureza qualitativa, pois, de acordo com Creswell (2007), a abordagem qualitativa é pertinente quando precisamos entender um conceito ou fenômeno que foi pouco pesquisado, e ainda, por ter caráter exploratório, a pesquisa qualitativa é útil em especial quando o pesquisador não conhece as variáveis importantes a examinar.

Creswell (2007), faz uma síntese das características da pesquisa qualitativa. Para o autor ela é realizada em cenários naturais, onde ocorrem o comportamento humano e os fatos. Baseia-se em suposições muito diferentes dos projetos quantitativos. Nela, o pesquisador é o instrumento primário na coleta de dados. Os dados de um estudo qualitativo são descritivos. O foco da pesquisa qualitativa está nas percepções e nas experiências dos participantes e como entendem sua vida. Os pesquisadores estão mais preocupados e interessados em entender como as coisas ocorrem. Utiliza-se interpretação ideográfica. A pesquisa qualitativa é um projeto emergente e seus resultados são negociados. Faz uso do conhecimento tácito (os dados não são quantificáveis no sentido tradicional da palavra). O pesquisador procura credibilidade baseada em coerência, percepção, utilidade instrumental, e integridade, através de um processo de verificação.

Figura 1 - Abordagem Qualitativa



Fonte: autoria da pesquisadora (2021).

Portanto, no que se refere a esta pesquisa, optou-se pela qualitativa de cunho descritivo. Triviños (1987) afirma que a maioria dos estudos na área da educação são de natureza descritiva. De acordo com Triviños,

o foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc (TRIVIÑOS, 1987, p. 110).

Triviños ainda acrescenta que, para que a pesquisa tenha um certo grau de validade científica, ela exigirá do investigador “uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados” (1987, p. 112). O autor também propõe que, para manter a legitimidade da pesquisa descritiva, o pesquisador não deve interferir nos processos de análise, registro e interpretação dos fatos, pois corremos o risco de os contaminar com nossos posicionamentos e experiências. Essa imparcialidade, esse distanciamento são

necessários para manter a lisura da pesquisa. Entretanto, depreende-se que esse “autopoliciamento” é um exercício difícil de ser realizado em especial quando se trata de uma pesquisa descritiva, em que o pesquisador já possui certa proximidade com o tema analisado e, a exemplo do pesquisador deste estudo, por maior que sejam as experiências, envolvimento e grau de domínio do tema abordado, os objetivos e a credibilidade da pesquisa dependerá de sua postura ética quanto a forma como manipulará os dados obtidos.

Triviños (2016) aborda que os estudos descritivos também podem ser denominados de estudos qualitativos, desse modo, entende-se que a abordagem qualitativa atenderá ao que se busca nesta pesquisa, que tem como objetivo geral: compreender os efeitos do ensino remoto sobre as práticas pedagógicas do professor de educação especial observadas durante a pandemia da Covid-19, considerando o período de distanciamento social e o retorno ao ensino presencial. Como objetivos específicos: identificar os desafios que os professores de Educação Especial enfrentaram e enfrentam na construção das suas práticas pedagógicas no período pandêmico (abrangendo o ensino remoto e o retorno à presencialidade); conhecer as metodologias e as estratégias de ensino adotadas pelos professores de educação especial para solucionar os desafios apresentados neste período; refletir quais perspectivas e desafios suscitam atualmente, a construção da prática pedagógica em educação especial, considerando-se as reconfigurações vivenciadas e sofridas pela pandemia.

2.2 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa teve como lócus a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RMESM). A escolha se justifica ao fato desta apresentar um grande quantitativo de escolas que possuem professores de educação especial trabalhando no AEE, em sala de recursos multifuncional.

Atualmente a rede conta com 80 escolas distribuídas entre Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental, havendo também escolas que oferecem outras modalidades de ensino, como o Ensino Profissionalizante e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No Anexo A apresenta a distribuição das escolas da RMSM, de acordo com suas modalidades de ensino.

Dentre as 80 escolas que fazem parte da rede, 73 delas realizam o AEE, e 65 possuem Sala de Recursos Multifuncional (SRM) reconhecidas pelo MEC. O Programa Municipal de Atendimento Especializado¹ (PRAEM), atende alunos público-alvo da Educação Especial oriundos de escolas que não possuem AEE in loco.

Tabela 1 - Número de salas de recursos de acordo com o período

Salas de Recursos Multifuncionais	
Ano	Número
2012	49
2020	65
2021	65

Fonte: SMed (2022).

Conforme dados expressos no Censo Escolar, no ano de 2021 a rede municipal de Santa Maria registrou 20.444 estudantes matriculados. Destes, 889 matrículas são de estudantes público-alvo da Educação Especial, sendo estas matrículas distribuídas entre: a educação infantil, o ensino fundamental - anos iniciais, o ensino fundamental - anos finais, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quadro 1 - Total de estudantes matriculados na RMESM no triênio 2019 a 2021

	2019	2020	2021
Total de Matrículas na Rede	20.136	20.253	20.444
Total de Matrículas na Educação Infantil	5.729	5.783	5.691
Ensino Fundamental Anos Iniciais	7651	7858	7912
Ensino Fundamental Anos Finais	4.959	4.837	5.207
EJA Etapas 3 e 4	990	897	742

Fonte: RMESM - Censo Escolar 2021

¹ O programa também realiza atendimentos aos alunos da RMESM com dificuldades e transtornos de aprendizagem.

Os dados do Censo escolar do ano de 2021 também expressam o total de estudantes público-alvo da EE matriculados na RMESM.

Quadro 2 - Total de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na RMESM no triênio 2019 a 2021

	2019	2020	2021
Total de matrículas de alunos público-alvo da EE na Rede	794	878	889
Educação Especial na educação infantil	115	116	152
Educação Especial no ensino fundamental – Anos Iniciais	411	450	397
Educação Especial no ensino fundamental - Anos Finais	216	250	300
Educação Especial na EJA - Etapas 3 e 4	55	62	40

Fonte: RMESM Censo Escolar 2021

Em linhas gerais, os dados acima expostos evidenciam que nos últimos três anos, houve um aumento progressivo no número de matrículas de estudantes público-alvo da EE nas classes comuns do ensino regular na RMESM. Assim, acredita-se que as políticas públicas de educação inclusiva desenvolvidas pela rede municipal de educação, justifiquem o aumento desse percentual, pois conforme BRIDI (2011, p. 81), na esteira de ações desenvolvidas pelo município destaca-se “o fechamento das escolas especiais em 2007 e a construção de Diretrizes Curriculares Municipais em Educação Especial”.

Deste modo, como primeiro passo, foi enviado por e-mail uma Carta de apresentação à SMEd, contendo a solicitação para a autorização da pesquisa (ANEXO B). Os passos seguintes para o desenvolvimento desta pesquisa ocorreram após o assentimento da secretaria municipal de educação.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A seleção dos participantes da pesquisa teve como requisito os professores de Educação Especial que desenvolvem suas práticas no Atendimento Educacional Especializado, na RMESM.

De acordo com a rede municipal de ensino, a formação mínima exigida para que o professor atue no AEE está de acordo com as legislações: Lei nº 6001, de 18 de agosto de 2015 – que estabelecem o Plano Municipal de Educação, e pela Resolução CMESM nº 31, de 12 de dezembro de 2011, que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, RS. Assim, para atuar na Educação Especial na RMESM, é necessário ter formação inicial em cursos de licenciatura plena em educação especial. Para trabalhar no AEE, é preciso ter uma Licenciatura como formação inicial e/ou formação continuada em nível de Pós-Graduação em Educação Especial, ou uma capacitação em serviço de instituição devidamente registrada no MEC (SANTA MARIA, 2011).

A tabela a seguir expressa o número de professores de EE que trabalham na RMESM.

Tabela 2 - Número de professores de Educação Especial na RMESM

Categoria dos professores	Total
Professores de Educação Especial	79
Professores licenciados em Educação Especial	77
Professor licenciado em Geografia	01
Professor licenciado em Pedagogia	01

Fonte: SMEd – Censo Escolar 2021.

A RMESM apresenta um total de 79 professores de EE, destes, 77 possui licenciatura na área, perpassando sua atuação pedagógica por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino conforme Decreto nº 6.571², de 18 de setembro de 2008.

2.4 CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Diante do número elevado de professores de EE que compõem a RMESM, foi necessário estabelecer critérios para selecionar os participantes da pesquisa. Sendo

² Institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica.

assim, primeiramente foi enviado para a SMEd um e-mail solicitando dados pertinentes à pesquisa, requisitando a indicação de duas escolas de cada região da cidade que contivessem o maior número de estudantes matriculados no AEE.

Os professores de Educação Especial que trabalham em escolas com o maior quantitativo de alunos matriculados no AEE foram selecionados para compor a pesquisa. Os dados enviados pela mantenedora indicam que o critério escolhido para a seleção das escolas levou em consideração o maior número absoluto de alunos público-alvo da EE matriculados em cada escola. Infere-se que não foi utilizado um critério de proporcionalidade entre o número total de alunos da escola e o número de alunos público-alvo do AEE existentes. Hipoteticamente, uma escola pequena, com dez alunos matriculados, na qual somente dois desses alunos fossem do AEE, apresentaria uma porcentagem correspondente a 20%. Por outro lado, uma escola maior, com cem alunos matriculados, na qual quinze desses alunos fossem do AEE, apresentaria uma porcentagem correspondente a 15% de alunos AEE. Logo, o critério adotado pela SMEd foi apontar as escolas com o número absoluto de alunos público-alvo da EE.

Na RMESM, os professores que exercem a docência no AEE estão distribuídos em 73 escolas, cumprindo sua carga horária de acordo com a demanda da escola. Entretanto, pode ocorrer de um professor ter a sua carga horária dividida entre escolas diferentes. O Anexo C, apresenta a carga horária dos professores de educação especial, nas escolas do municipal: existem 10 professores com carga horária de 10 horas; 45 professores com carga horária de 20 horas; 5 professores com carga horária de 30 horas; 10 professores com carga horária de 40 horas; e por fim, 3 professores com carga horária de 60 horas.

Assim, após a seleção das escolas, o primeiro contato com os professores ocorreu via aplicativo de mensagens do WhatsApp. Nesse segmento, foi enviado aos pretendidos participantes um convite por e-mail contendo as devidas explicações, justificativas, objetivos, e a importância da colaboração dos mesmos para a pesquisa, deixando claro que poderiam recusar, ou ainda, desligarem-se da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma consequência.

O quadro a seguir apresenta as escolas nas quais estão alocadas as participantes da pesquisa, com o número de matrículas geral e o número de estudantes matriculados no AEE. Conforme foi esclarecido no termo de confidencialidade, o nome das escolas também foi preservado.

Para as escolas que possuem mais de um professor de EE, o convite foi enviado a todos os professores. Neste caso, houve escolas em que mais de uma professora aceitou participar da pesquisa. Entretanto, houve professoras que não participaram da pesquisa, devido às suas demandas de compromissos, nas escolas ou na vida pessoal. Assim, nas regiões central e leste temos a participação na pesquisa de somente uma escola.

Quadro 3 - Escolas por região

Escolas da região Norte	Escolas da região Sul	Escola da região Central	Escola da região Leste	Escolas da região Oeste
Escola 1 Total de alunos matriculados: 253 Nº de alunos AEE: 19	Escola 3 Total de alunos matriculados: 354 Nº de alunos AEE: 39	Escola 5 Total de alunos matriculados: 346 Nº de alunos AEE: 22	Escola 6 Total de alunos matriculados: 231 Nº de alunos AEE: 14	Escola 7 Total de alunos matriculados: 400 Nº de alunos AEE: 31
Escola 2 Total de alunos matriculados: 132 Nº de alunos AEE: 20	Escola 4 Total de alunos matriculados: 370 Nº de alunos AEE: 24			Escola 8 Total de alunos matriculados: 501 Nº de alunos AEE: 29

Fonte: Censo escolar SMed (2021).

Dez (10) professoras aceitaram colaborar com a pesquisa. O quadro a seguir apresenta o perfil dos sujeitos da pesquisa. Desta forma, respeitando o termo de confidencialidade e a fim de manter o sigilo de suas identidades, as participantes da pesquisa serão apresentadas a partir de uma identificação criada pela pesquisadora.

Quadro 4 - Perfil dos respondentes

(continua)

Participantes da pesquisa	Sexo	Idade	Região da escola	Formação acadêmica	Tempo de AEE	Quais deficiências atende
Profª A	Feminino	32	Oeste	Licenciatura em Ed. Especial	2 anos	Autismo, Deficiência Intelectual
Profª B	Feminino	39	Sul	Licenciatura em Ed. Especial	10 anos	Deficiência Intelectual, Síndrome de Williams e Síndrome de Angelmann

(conclusão)

Participantes da pesquisa	Sexo	Idade	Região da escola	Formação acadêmica	Tempo de AEE	Quais deficiências atende
Profª C	Feminino	41	Sul	Licenciatura em Ed. Especial	10 anos	Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista
Profª D	Feminino	35	Norte	Licenciatura em Ed. Especial	5 anos	Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista
Profª E	Feminino	50	Norte	Licenciatura em Ed. Especial	12 anos	Deficiência Intelectual
Profª F	Feminino	64	Sul	Licenciatura em Ed. Especial	12 anos	Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista
Profª G	Feminino	35	Oeste	Licenciatura em Ed. Especial	12 anos	Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação
Profª H	Feminino	32	Oeste	Licenciatura em Ed. Especial	5 anos	Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação
Profª I	Feminino	46	Leste	Licenciatura em Ed. Especial	2 anos	Deficiência Intelectual, Síndrome de Down Transtorno do Espectro Autista
Profª J	Feminino	40	Centro	Licenciatura em Ed. Especial	10 anos	Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista Deficiências Múltiplas

Fonte: autoria da pesquisadora (2022).

Evidencia-se que os participantes são majoritariamente do sexo feminino, com idades que variam entre 30 e 60 anos, com tempo de atuação no AEE que variam entre 2 e 12 anos. Quanto à formação destas professoras, todas possuem Licenciatura Plena em Educação Especial, conforme o estabelecido pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria. Elas atuam em modalidades de ensino como: educação infantil, anos iniciais e anos finais. Outras formações agregam-se aos seus currículos como Especialização e Mestrado, todos na área da Educação.

2.5 ASPECTOS ÉTICOS

Para a produção dos dados, a pesquisa foi previamente submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa acolhe a todos os requisitos preconizados pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012, o qual assegura aos participantes da pesquisa, princípios éticos tais como, o Termo de Confidencialidade (ANEXO D), no qual o pesquisador compromete-se em preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho e, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi disponibilizado aos participantes da pesquisa (via e-mail), explicitando o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, (ANEXO E).

2.6 PRODUÇÃO DOS DADOS

O processo para a produção dos dados teve início após aceite dos sujeitos da pesquisa. Sendo assim, foi realizado novo contato pelo WhatsApp para agendamento dos dias e horários para a realização das entrevistas. A realização da pesquisa teve como dinâmica para a produção dos dados a entrevista semiestruturada, contando com um roteiro previamente elaborado pela pesquisadora e encontra-se no APÊNDICE A. Na entrevista semiestruturada, tem-se como característica “questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). As perguntas são parcialmente planejadas e misturam questionamentos e improvisos, no qual o entrevistado pode respondê-las através de uma conversa informal. Lakatos e Marconi (2003, P. 197), dizem-nos que: “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão”. Conforme as referidas autoras, o entrevistador deve apresentar a pesquisa ao entrevistado, justificando o interesse, os objetivos e o compromisso ético com o anonimato dos respondentes.

Segundo Triviños (1997), as perguntas que constituem a entrevista semiestruturada, não nascem a partir de suposições, elas “são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes

seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Sendo assim, a entrevista utilizada nesta pesquisa (Apêndice B) foi organizada inicialmente com perguntas que buscam caracterizar o perfil dos respondentes (sexo; idade; escola(s) em que atua; formação acadêmica; etc.). Após, foram elaboradas seis perguntas relacionadas no contexto do ERE, e sete perguntas relacionadas ao âmbito do retorno presencial. Entretanto, conforme a característica da entrevista semiestruturada, a ideia é de que a partir dos questionamentos pré-elaborados e do diálogo entrevistado/entrevistador, surjam outras informações intrínsecas à entrevista, podendo surgir novos questionamentos.

Tendo em vista que mesmo com a diminuição dos casos de contaminação e de mortes, o vírus ainda circula, o bom senso e a ciência ainda recomendam cuidados básicos necessários para manutenção da vida. Assim, as entrevistas foram realizadas individualmente, oportunizando aos participantes duas possibilidades de interação: entrevistas presenciais em suas respectivas escolas (respeitando as orientações de biossegurança determinadas pela prevenção ao contágio da Covid-19 para o ano de 2022) ou via Google Meet, deixando-as livre para a escolha, da data e horário mais conveniente. No caso da escolha por entrevistas presenciais, foi utilizado como recurso um gravador, e ao final, os áudios foram ouvidos e transcritos. Da mesma forma, quanto a escolha do Google Meet, o recurso de gravação também foi utilizado, e ao final das entrevistas, as falas dos professores foram transcritas.

Sendo assim, seis (6) professoras foram entrevistadas pelo Google Meet. Entretanto, quatro (4) participantes da pesquisa solicitaram que as perguntas fossem enviadas em forma de questionário. Estas professoras também justificaram que devido às suas demandas do dia a dia não conseguiriam agendar um horário para a entrevista, mas prontificaram-se em colaborar com a pesquisa se as perguntas fossem enviadas por e-mail, desta forma poderiam responder dentro do tempo que dispunham. Durante a transcrição das entrevistas, para não expor as professoras, optou-se pela grafia correta das falas que foram pronunciadas informalmente, procurando sempre tomar o devido cuidado para não alterar o significado do que estavam informando.

Sendo assim, após aceite dos sujeitos para participar da pesquisa, teve início a coleta dos dados. Tanto as entrevistas no Meet, quanto o questionário geraram os dados esperados. Os participantes da pesquisa demonstraram envolvimento e

comprometimento com o estudo, colaborando com informações relevantes e com relatos pertinentes aos desafios enfrentados e como conduziram suas práticas pedagógicas do AEE durante a pandemia da Covid-19 no ensino remoto e ao retomarem suas atividades no retorno presencial.

2.7 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise e interpretação dos dados coletados foi utilizado a técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016). De acordo com Bardin (2016, p. 15),

[...] a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido em qualquer mensagem.

Bardin (2016), define a análise de conteúdo como sendo um método empírico. A autora, designa o termo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Bardin (2016), afirma que análise do conteúdo não “se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2016, p. 37).

A pesquisa seguiu as fases de aplicação cronológica da análise de conteúdos sugeridas por Bardin (2016):

- Pré-análise, que conforme a autora corresponde à organização propriamente dita. O pesquisador faz uma análise de todos os documentos, para então avaliar o que é ou não relevante para responder ao seu problema de pesquisa. Esta fase tem por objetivo “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2016, p. 125). A autora sugere, que nesta etapa, o pesquisador faça: uma leitura flutuante dos

documentos a serem analisados, “deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2016, 126); demarque os documentos a serem analisados; formule as hipóteses e os objetivos; faça referência aos índices e a elaboração de indicadores; prepare o material.

- Exploração do material, nada mais é do que a “administração sistemática das decisões tomadas.” (BARDIN, 2016, p. 131). Trata-se de uma fase de codificação e categorização do material. Nesta etapa, o pesquisador explora o material para definir as categorias. Segundo Mozzato e Grzybovski (2011, p. 735), a exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências.
- Tratamento dos resultados obtidos e interpretação, no qual, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (BARDIN, 1977, p. 131). Nesta fase, a interpretação dos dados pode ocorrer por meio de uma inferência. “É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica” (BARDIN, 2006 *apud* MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 735).

Sendo assim, tendo como base o referencial teórico, entende-se que a Análise de Conteúdos de Laurence Bardin possibilitou à pesquisadora analisar, organizar e sistematizar os dados. Estes passaram por um processo constante de ir e vir, sendo analisados e organizados até gerar as categorias.

Assim, para propósito de análise, os dados foram agrupados em quatro categorias. A primeira categoria traça os desafios apresentados para a prática pedagógica do professor de educação especial durante o ensino remoto e no retorno ao ensino presencial; a segunda categoria busca conhecer como se estabeleceu as articulações do professor de EE com o professor da sala comum e com as famílias no ERE e no retorno às atividades presenciais; a terceira categoria faz uma análise de como os professores da EE organizaram a sua prática pedagógica no AEE no período do ERE e ao retornarem ao ensino presencial e, quais recursos foram necessários para proposição do seu trabalho. Por fim, na quarta categoria, buscou-se compreender quais reflexões os professores da EE fazem a respeito da sua prática pedagógica tendo como parâmetro as experiências vivenciadas na pandemia e no retorno às atividades presenciais.

A fase de tratamento e interpretação dos resultados, consistiu em destacar as falas mais relevantes dos sujeitos da pesquisa nas categorias definidas, bem como a

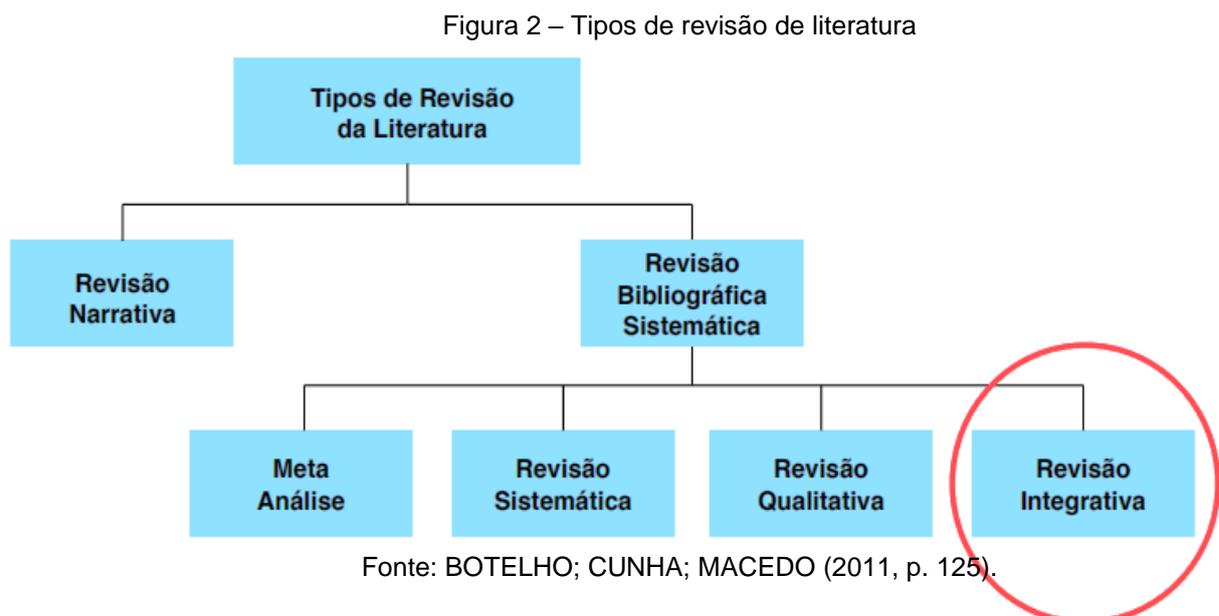
escolha pelo aporte teórico. Sendo esta pesquisa de caráter qualitativa, compreende-se que as técnicas abordadas por Bardin contemplaram o que ela propôs.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Para atender aos objetivos da pesquisa, foi realizada uma revisão de literatura para evitar contratempos, como a existência de uma pesquisa correlata, para detectar sua relevância científica, bem como para inserir o objeto de pesquisa “num caminho ainda não percorrido por outros pesquisadores” (BRIZOLA, 2017, p. 1). Ainda de acordo com Brizola, uma Revisão de Literatura ajuda a delimitar o problema da pesquisa, auxiliando-nos na busca de novas linhas de investigação para o problema que o pesquisador pretende investigar.

3.1 REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERTURA: PRODUÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PERÍODO PANDÊMICO

A revisão de literatura é o primeiro passo para se construir o conhecimento científico, pois permite que novas teorias surjam. Para Botelho; Cunha; Macedo (2011), ela pode “utilizar fontes de informações bibliográficas ou eletrônicas para obtenção de resultados de pesquisa de outros autores, com o objetivo de fundamentar teoricamente um determinado tema”. A figura número 2 nos elucida quanto aos tipos de revisão de literatura:



Para responder as questões referentes ao objeto de estudo desta pesquisa foi realizada uma Revisão Integrativa de Literatura, com o objetivo de identificar e reunir

os conhecimentos publicados pela comunidade científica que surgiram no cenário da pandemia, e que estão relacionados aos desafios e os efeitos emergentes nas práticas dos professores de EE que atuam no AEE. Concomitantemente, pretendeu-se compreender quais ações mobilizaram as práticas pedagógicas do professor de educação especial no contexto da pandemia, conforme enunciado no problema da pesquisa desta dissertação.

Este método também é considerado como um tipo de revisão sistemática e permite que o pesquisador faça uma análise sobre o conhecimento produzido em pesquisas anteriores que estão relacionados a um determinado tema.

[...] a revisão integrativa constitui uma significativa análise, possibilitando a reunião de estudos importantes que, sendo examinados, apontem tendências e indicativos para se repensar e/ou orientar práticas. Para isso, utiliza-se a análise qualitativa do material a fim de favorecer o estudo do objeto, a apropriação de dimensões epistemológicas, pontos convergentes e divergentes, entre outros (FERREIRA, 2019, p. 87).

Sendo assim, para este estudo, a revisão integrativa tem como propósito possibilitar “a síntese de vários estudos já publicados, permitindo a geração de novos conhecimentos, pautados nos resultados apresentados pelas pesquisas anteriores” (BOTELHO; CUNHA; MACEDO; 2011, p. 127).

Para esse fim, seguiu-se as etapas de revisão integrativas sugeridas por Botelho; Cunha; Macedo (2011):

- 1ª. Etapa: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa;
- 2ª. Etapa: estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão;
- 3ª. Etapa: Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados;
- 4ª. Etapa: Categorização dos estudos selecionados;
- 5ª. Etapa: Análise e interpretação dos resultados;
- 6ª. Etapa: Apresentação da revisão/ síntese do conhecimento.

1ª Etapa: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa: definição das estratégias de busca, dos descritores e bases de dados.

Com a intenção de encontrar referências que se aproximem ao problema da pesquisa, foi realizada uma busca nas bases de dados disponíveis em plataformas on-line de acesso público, a saber:

- Portal de Periódicos CAPES³ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).
- SCIELO⁴ (*Scientific Eletronic Library Online*).
- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁵ – BDTD/IBICT.

Os descritores utilizados foram definidos em consultas realizadas no Thesaurus Brasileiro da Educação” (Brased)⁶. O Thesaurus é um instrumento para a reunião de termos escolhidos a partir de uma estrutura conceitual previamente estabelecida que garante aos documentalistas e pesquisadores o processamento e a busca dessas informações” (INEP/MEC, ONLINE). A partir deste instrumento, foram estabelecidos os seguintes descritores: “covid-19”, “pandemia”, “educação especial”, “práticas pedagógicas”, “práticas inclusivas”, “ensino remoto”.

2ª Etapa: critérios de inclusão e exclusão - Sistematização do percurso.

As literaturas escolhidas a serem pesquisadas no Portal de Periódicos CAPES e SCIELO foram artigos publicados em periódicos. Na BDTD, foram pesquisadas Teses e Dissertações que fossem ao encontro do problema vinculado com esta pesquisa. Para o refinamento das buscas, os artigos foram localizados via busca avançada. A delimitação do período corresponde de 2020 a 2021.

Os critérios de Inclusão e Exclusão utilizados para refinamento da pesquisa estão expostos na tabela abaixo.

Quadro 5 - Critérios de Inclusão e Exclusão

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Por títulos, resumos, palavras-chave	Artigos cujos resumos não tenham conexão com os propósitos da pesquisa.
O artigo relata experiências vivenciadas na prática docente durante o período de pandemia.	Artigos cujo contexto de pesquisa não seja a área da Educação Especial ou Educação Inclusiva.
Problematizam os efeitos da pandemia da Covid-19 nos processos educacionais no campo da Educação Especial.	Artigos duplicados ou sem acesso disponível para visualização.

Fonte: autoria da pesquisadora (2022).

³ Portal CAPES: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>.

⁴ Biblioteca Eletrônica Científica: <https://www.scielo.org/>.

⁵ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: <http://bdtd.ibict.br>.

⁶ Thesaurus Brasileiro da Educação: http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesauro.php

3ª Etapa: Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; Leitura do resumo, palavras-chave e título das publicações; Organização dos estudos pré-selecionados; e Identificação dos estudos selecionados.

No Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizou-se como procedimento a busca avançada. Para tanto, foram utilizados os descritores: “pandemia”. “covid-19”. “educação especial”. “ensino remoto”. “práticas pedagógicas”. “práticas inclusivas”, que foram adotadas em conjunto por meio dos operadores booleanos "E" e "OU". Assim, para a pesquisa no portal Capes utilizou-se a seguinte *string*: pandemia **E** covid-19 **E** educação especial **E** ensino remoto **E** práticas pedagógicas **OU** práticas inclusivas.

A busca realizada no portal CAPES, registrou 1242 ocorrências. De posse destes resultados, as obras foram selecionadas de acordo com os critérios: Por títulos afins. Nesta primeira etapa, 15 artigos foram selecionados e submetidos à leituras dos resumos. Destes, dez foram excluídos por não possuírem conexão com os propósitos da pesquisa. Assim, totalizaram-se cinco artigos para leitura de seus textos na íntegra.

Na biblioteca eletrônica SCIELO, utilizou-se uma busca avançada com a string: (pandemia OR covid-19) AND (educação especial OR alunos com deficiência) AND (educação inclusiva) OR (práticas pedagógicas OR práticas inclusivas OR inclusão escolar), e nesta busca não foram realizados filtros por idioma. A expressão permitiu encontrar 19 resultados, os quais foram submetidos aos critérios de inclusão por títulos afins. Neste processo, oito artigos foram selecionados. Após leitura dos resumos, um artigo foi descartado, pois já havia sido computado na busca realizada no portal CAPES, o outro estava disponível somente como preprint, não sendo ainda avaliado por pares e outros quatro foram excluídos por não possuírem relação com o propósito da pesquisa.

Da mesma forma foi realizada uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, utilizando-se a *string*: ("pandemia" OU "covid-19") E ("educação especial" OU "educação inclusiva") E ("práticas pedagógicas" OU "práticas inclusivas"). Com esta expressão, obteve-se 120 resultados, utilizando-se como filtro o período das defesas que ocorreram entre 2020 e 2022. Em um primeiro momento, foram selecionadas produções que continham títulos afins e, do total de 120 produções, apenas 3 dissertações foram selecionadas. Após leitura dos resumos, todas foram descartadas, pois não possuíam conexão com a pesquisa.

Portanto, depois de realizado os critérios de inclusão e exclusão, obteve-se os seguintes resultados:

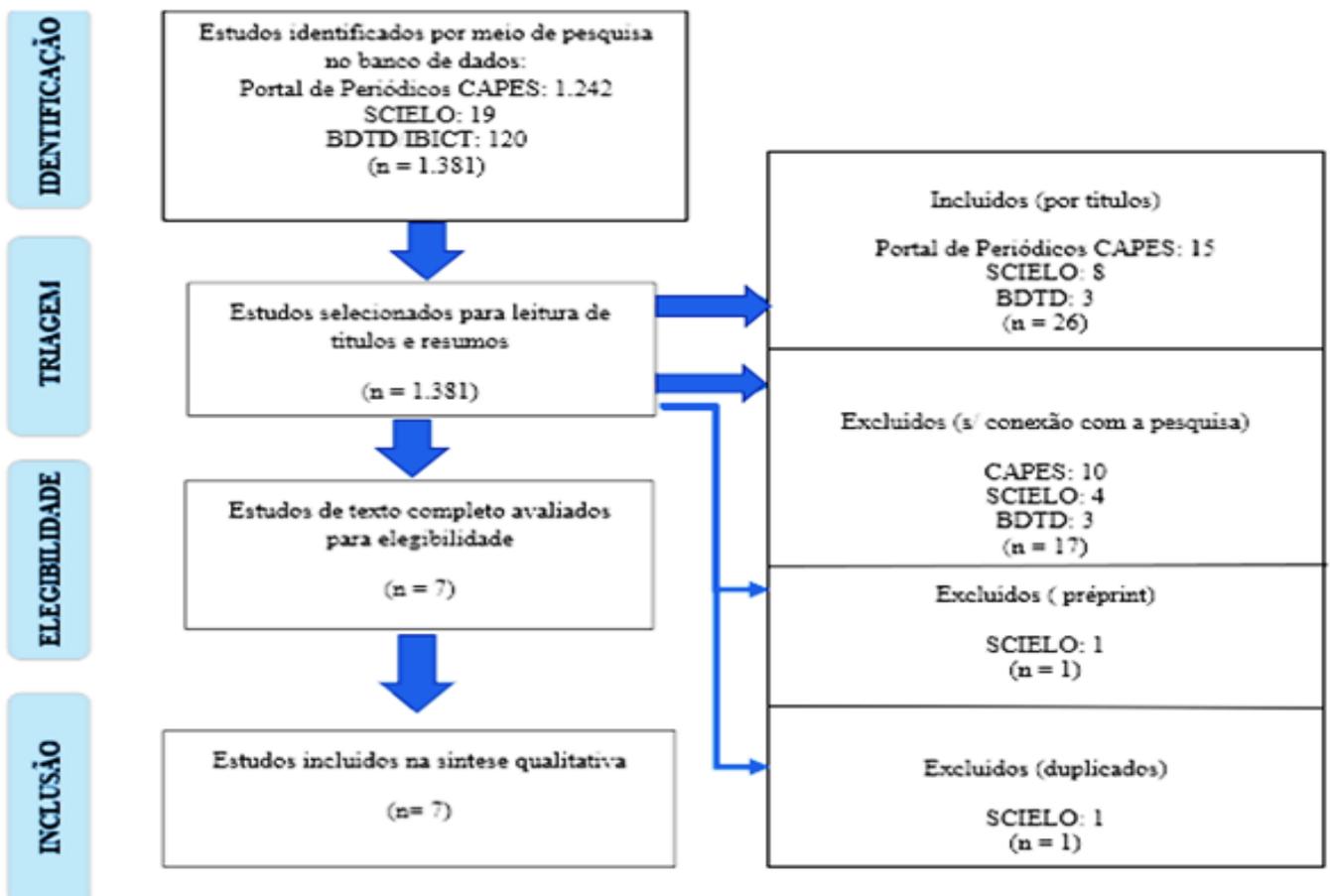
Tabela 3 - Aplicação dos Critérios de inclusão e exclusão

FONTE	OCORRÊNCIAS	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO	PRODUÇÕES SELECIONADAS
Portal CAPES	1242	15	10	5
SCIELO	19	8	6	2
DTD/IBICT	120	3	3	0

Fonte: autoria da pesquisadora (2022).

Os dados foram coletados e sistematizados conforme fluxograma da Figura 2.

Figura 3. Fluxograma da revisão integrativa de literatura.



Fonte: autoria da pesquisadora (2023).

4ª Etapa: Categorização dos estudos selecionados.

Esta etapa da revisão integrativa objetiva sintetizar e organizar as informações extraídas dos artigos científicos encontrados nas fases anteriores. Assim, foram selecionados sete textos para análise conforme exposto na matriz síntese:

Quadro 6 - Síntese da estrutura dos artigos analisados.

(continua)

Fonte	Autor/ano publicação	Título	Objetivo	Tipo de pesquisa
PORTAL CAPES	Fachinetti; Spinazola; Carneiro (2020)	Educação Inclusiva no Contexto da Pandemia: Relato dos desafios, experiências e expectativas.	Relatar às formas como as atividades pedagógicas no ensino remoto foram planejadas, desenvolvidas e efetivadas por duas professoras de educação especial, desde a suspensão das atividades presenciais.	Qualitativa
PORTAL CAPES	Vieira; Cardoso; Silva (2021)	O ensino remoto em tempos de pandemia: reflexões sobre a prática docente.	Analisar as percepções dos docentes quanto às práticas adotadas no ensino remoto durante a pandemia do novo coronavírus - COVID-19	Qualitativa
PORTAL CAPES	Rocha; Vieira (2021)	Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota.	Compreender como os estudantes de educação inclusiva estão sendo assistidos durante o período da pandemia.	Qualitativa
PORTAL CAPES	Reis; Fonseca; Vieira Junior (2021)	O atendimento ao aluno especial em tempos de pandemia: espaços ocupados?	Realizar uma breve revisão bibliográfica sobre o ensino remoto de alunos especiais durante o ano de 2020, período crítico da pandemia do COVID-19 e evidenciar como os espaços foram ressignificados perante a situação atual, que perdura em 2021.	Qualitativa
PORTAL CAPES	Ribeiro; Costa (2022)	Reflexões acerca dos desafios do trabalho remoto nas Salas de Recursos Multifuncionais	Realizar uma reflexão acerca dos desafios enfrentados por professores e estudantes das salas de recursos multifuncionais durante o	Qualitativa

		durante a pandemia da Covid-19.	ensino remoto, resultado da pandemia de Covid-19.	
SCIELO	Esper; Araújo; Nascimento (2022)	Atuação do professor de Educação Especial no cenário da pandemia da Covid-19.	Analisar a atuação do professor de Educação Especial no cenário da pandemia da Covid-19.	Qualitativa
SCIELO	Marcato; Fernandes (2022)	Pandemia e práticas da Educação Especial inclusiva: breve análise.	Identificar as diferentes formas de atendimento aos estudantes com deficiência durante o período de 2020 e 2021.	Qualitativa

Para extração dos dados foram definidas as seguintes categorias:

- a) Dificuldades evidenciadas pelos professores de educação especial em suas práticas pedagógicas na pandemia.
- b) Quais ações (estratégias) utilizadas no AEE mobilizaram práticas pedagógicas inclusivas no período pandêmico.
- c) Como o professor de educação especial enfrentou os desafios do ensino remoto nas suas práticas pedagógicas.

5ª Etapa: Análise e interpretação dos resultados

Realizou-se a análise da produção científica a partir das buscas realizadas nas plataformas selecionadas, e dos critérios utilizados para seleção do material.

No artigo intitulado “Educação Inclusiva no contexto da Pandemia: Relato dos desafios, experiências e expectativas”, de Fachinetti; Spinazola; Carneiro (2020), as pesquisadoras analisam o desafio de se pensar na Educação Especial e Inclusiva no cenário da pandemia da Covid-19. As discussões giram em torno das práticas pedagógicas adotadas no ensino remoto emergencial, das normativas do Ministério da Educação, da falta de apoio e da escassez de procedimentos/propostas do governo federal. As autoras afirmam que, assim como as demais modalidades de ensino, a EE teve de se adaptar e reinventar a forma de conceber o currículo proposto, vivenciando e experimentando práticas inovadoras. Ressaltam que: os grupos de WhatsApp foram criados como estratégia para manterem-se conectados aos seus alunos; a readaptação curricular foi necessária para a continuidade das atividades; e

foram desenvolvidas atividades com métodos diversificados que tornaram comum o uso de aulas remotas com atividades síncronas.

Vieira; Cardoso; Silva (2021), fazem uma análise das percepções dos docentes quanto às práticas adotadas no ensino remoto durante a pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual é aplicado um questionário com professores de diferentes níveis de ensino e, embora o artigo não faça uma análise específica da prática docente do professor de educação especial, estes estavam incluídos na pesquisa. No que compete às dificuldades evidenciadas pelos professores de educação especial em suas práticas pedagógicas na pandemia, Vieira, Cardoso e Silva (2021), apontam que, a falta de acesso aos recursos tecnológicos, a inabilidade em utilizar essas ferramentas para fins educacionais, a baixa qualidade da internet, a falta de materiais/recursos, a ansiedade, as falhas de comunicação, e as cobranças excessivas, como sendo algumas das dificuldades encontradas. Ressaltam a necessidade de formação continuada para o uso das metodologias ativas, e das redes digitais de aprendizagem. Os autores salientam que para enfrentar os desafios no ERE, os sujeitos da pesquisa destacam que “as plataformas digitais se apresentaram como o instrumento mais utilizado entre os docentes participantes da pesquisa” (VIEIRA; CARDOSO; SILVA, 2021, p. 4).

Em "Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota", Rocha; Vieira (2021), buscam compreender quais ações foram empregadas para que os estudante público-alvo da EE não retrocedessem e não fossem prejudicados na aprendizagem durante as atividades remotas. Ressaltam que dentre os desafios vivenciados por professores e alunos no ensino remoto, está a falta do contato presencial entre professor/aluno e a falta de acesso e domínio das tecnologias. Apontam como estratégias utilizadas neste período: contato on-line para manter o vínculo; uso de recursos pedagógicos e tecnológicos utilizados no AEE; articulação com o trabalho realizado pelo professor da sala de aula. Destacam ainda que, o diálogo entre a escola, estudantes e familiares foi fundamental neste período para manutenção do vínculo e desenvolvimento das atividades.

Reis; Fonseca; Vieira Junior (2021), realizam uma revisão de literatura. O artigo faz a compilação de outros artigos, e ainda que não aborde de forma direta a prática docente do professor de educação especial, estas práticas podem ser observadas de forma integrada ao corpo do texto. Ressaltam que a falta de recursos tecnológicos

destinados à educação inviabilizou aos estudantes o acesso à educação durante a pandemia, visto que estes não possuem os recursos suficientes para acompanhar as aulas, e executar de forma on-line as tarefas escolares solicitadas por seus professores. Salientam que, mesmo em meio a uma pandemia, o AEE deve ser disponibilizado aos estudantes público-alvo da EE, para tanto, as atividades remotas devem ser ricas em oportunidades e estímulos no qual cada um aprenda de acordo com suas possibilidades. Destacam a relevância da formação de professores e o quão importante é manter o vínculo afetivo e social do aluno com deficiência com seus colegas, professor de educação especial e professores da sala regular. Da mesma forma, relatam que apesar da pandemia, os estudantes público-alvo da EE continuam sendo acompanhados, e que o uso das ferramentas digitais, tais como jogos, quizzes, slides e os exercícios objetivos, foram minimamente eficazes.

Ribeiro; Costa (2021), em “Reflexões acerca dos desafios do trabalho remoto nas salas de recursos multifuncionais durante a pandemia de covid-19”, refletem sobre os desafios enfrentados por professores e estudantes das salas de recursos multifuncionais, durante o período do ensino remoto na pandemia da Covid-19. Os resultados demonstraram que: a presença do professor é de extrema importância para o desenvolvimento desses alunos; foi preciso requisitar a colaboração dos pais para auxiliarem os alunos a realizarem as atividades remotas; foi preciso modificar a prática pedagógica adotando métodos, material didático e avaliações adaptadas diferenciadas.

Em “Atuação do professor de educação especial no cenário da pandemia de covid 19” (2022), Esper et al. (2022), destacam como dificuldades evidenciadas pelos professores: conquistar o apoio familiar; modificar as práticas pedagógicas, uma vez que ainda estão arraigadas em formas tradicionais de ensino. Salientam que os professores buscaram atividades alternativas que atendessem às especificidades de seus alunos nos processos de ensino e de aprendizagem, como: a adaptação curricular, material impresso e vídeo chamadas foram algumas das estratégias apontadas. Acreditam também que o medo de ser contaminado pelo coronavírus e perder a vida apoderou-se dos professores, de tal forma que eles não conseguiram se envolver completamente na resolução dos problemas para projetar materiais de aprendizagem apropriados para o público-alvo da EE.

No artigo intitulado “Pandemia e práticas da Educação Especial inclusiva: breve análise”, Marcato; Fernandes (2022), fazem uma análise nas produções

acadêmicas/científicas elaboradas concomitantemente ao período (2020 e 2021), para identificar as diferentes formas de atendimento aos estudantes com deficiência durante a pandemia. Dentre as produções selecionadas, todas foram unânimes em destacar que para o professor de EE, o grande desafio foi reinventar a docência na pandemia, principalmente ao ter como recurso disponível o tecnológico. Apontam que para o enfrentamento dos desafios do ensino remoto, foi necessário desenvolver estratégias didáticas para que, mesmo à distância, o aluno conseguisse realizar suas atividades e manter uma rotina escolar.

6ª Etapa: síntese do conhecimento.

As buscas realizadas mostram-nos que nas bases selecionadas ainda são encontrados poucos estudos específicos sobre a prática pedagógica do professor de EE. Ao cruzar os descritores observa-se uma carência de estudos direcionados sobre as práticas pedagógicas do professor de EE. Encontram-se muitas pesquisas relacionadas a Covid-19, a Educação Inclusiva, à Educação Especial e ao Ensino Remoto, porém, quando se utilizam poucos descritores, caracterizando os temas mais gerais, poucos se enquadram aos interesses da pesquisa nesta amplitude. Quando cruzamos o maior número de descritores em busca de especificidade para obter uma aproximação maior com o objetivo abordado aqui, o número de resultados é muito pequeno.

Os artigos selecionados nos mostram o quão desafiador foi para o professor de EE utilizar as ferramentas tecnológicas para mediação e promoção do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que muitos destes alunos não dispunham destas ferramentas. Outro ponto importante que precisa ser destacado e levado em observância é a imperícia por parte de professores e alunos no manuseio destes recursos e, também pela ausência de formação continuada em tecnologias, como observou-se em algumas obras. Alguns dos artigos analisados ressaltam que para desenvolver a sua prática pedagógica no período pandêmico, foi preciso pensar nas mais variadas atividades e utilizar métodos, materiais e avaliações diversificadas.

4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Começo este capítulo citando Paulo Freire (1996, p. 66-67), ao dizer que qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”. Assim, para contextualizar a história da Educação Especial no Brasil, precisamos entender que sua trajetória é permeada por inúmeras mudanças em sua configuração, sofrendo reformulações que gradativamente modificaram seus paradigmas, conceitos e práticas. O presente capítulo aborda os modelos educacionais voltados para as Pessoas com deficiência e os marcos históricos que proporcionaram mudanças significativas nos seus direitos como cidadãos, até se chegar à educação na perspectiva inclusiva.

4.1 PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

Durante muito tempo, a exclusão social, o preconceito e o abandono foram responsáveis em manter as pessoas com deficiência afastadas do convívio social.

No Brasil a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857 são considerados marcos históricos e o primeiro passo em prol da educação especial no país. Neste período os atendimentos a estas pessoas eram de responsabilidade da área médica, sem haver uma preocupação com a escolarização destes sujeitos. Apresentavam um caráter assistencialista, algo comum para a época e “que balizou a atenção à pessoa com deficiência e à Educação Especial, em particular, desde seu início” (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2017, p. 4).

Rodrigues, Capellini e Santos, (2017) relatam que nas décadas de 1930 a 1940,

várias foram as mudanças na educação brasileira, principalmente em relação à expansão da educação básica. A preocupação, porém, versava sobre as reformas na educação do estudante sem deficiência, enquanto as discussões sobre educação das pessoas com deficiências continuavam, ainda, sem espaço (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2017, p. 5).

Neste período a Educação Especial, apoiava-se em duas vertentes: a médico-pedagógica, que se caracterizou pela ação da medicina presente na educação das pessoas com deficiência e a psicopedagógica que de acordo com Rodrigues; Capellini; Santos (2017, p. 5) “buscava a educação dos “anormais”, que eram

identificados por meio de escalas psicológicas e escalas de inteligência”. Entretanto, ainda que tivesse como objetivo a educação das pessoas com deficiência, esta vertente deu origem às classes especiais, o que lhe atribuiu caráter segregatório.

Foi somente a partir do começo do século XX que algumas instituições privadas surgiram manifestando as primeiras tentativas em escolarizar as pessoas com deficiência. Aparecem então as escolas especiais privadas e filantrópicas. O aumento dessas instituições acaba desobrigando “o poder público do atendimento educacional a essa parcela da população estudantil” (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2017, p. 5).

Assim, a trajetória dos estudantes com deficiência foi marcada pela pouca apropriação do estado frente à educação destas pessoas.

Paralelamente às poucas ações do Estado, a sociedade civil organizou, durante o século XX, as próprias iniciativas, tais como: as Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, voltadas para a assistência das pessoas com deficiência intelectual (atendimento educacional, médico, psicológico e de apoio à família); [...] (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 13)

Conforme Baptista (2019), entre os anos de 1930 e 1950 aconteceram importantes iniciativas de instituições privada que possuíam um caráter assistencialista e “estruturam uma ação na qual a educação passa a ser evocada como meta, apesar do predomínio de um conjunto de iniciativas ligadas à assistência e aos cuidados de saúde”. Segundo Baptista, foi um período em que não havia um comparecimento de serviços públicos para as pessoas com deficiência, desta forma, instituições como Pestalozzi e Apaes acabam surgindo como um substitutivo à ação estatal.

Gradativamente passa-se a compreender que as pessoas com deficiência possuem necessidades educativas especiais, que se configura desde a forma como este aluno é atendido quanto na disposição de material acessível e adaptado. Nesse período, começam a ser criadas as escolas especiais e, mais tarde, as classes especiais dentro de escolas comuns.

Na década de 60, o conceito de inclusão passa a nortear as políticas da Educação Especial. Este período é considerado o momento em que houve, no Brasil, o maior aumento de escolas de ensino especial. Surgem, então, “as “escolas especiais” públicas ou a instalação de “classes especiais” nas já existentes, que

visavam oferecer à pessoa “deficiente” uma Educação à parte” (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018, p. 5).

Na década de 1970, a EE ganha um espaço no Ministério da Educação com a criação no ano de 1973 do Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp, com o objetivo de “regular, disseminar, fomentar e acompanhar a Educação Especial no Brasil” (KASSAR, 2011, p. 68). A partir da de 1970 então, há uma ampliação de serviços públicos, como as classes especiais, e de “inserção da educação especial na esfera da gestão pública por meio do Cenesp, o qual será posteriormente transformado em Secretaria de Educação Especial (SEESP)” (BAPTISTA, 2019, p. 6).

Rogalski (2010) declara que a educação especial passou a ganhar centro nas discussões a partir da década de 70, “tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais” (ROGALSKI, 2010, p. 2). As escolas especiais passaram a ser o destino para os estudantes que possuíam deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais e, só poderiam ser matriculados nas escolas regulares se conseguissem desenvolver as atividades curriculares do ensino comum, no mesmo ritmo que seus colegas considerados “normais”. Neste período, vivia-se o auge do período integracionista. Nesta compreensão, aqueles que não conseguiam adequar-se à norma, eram matriculados em escolas especiais (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018). E, mesmo que estivessem matriculados em uma escola regular, ainda assim estavam segregados pois, os espaços a eles destinados eram as classes especiais.

Atualmente, a Educação Especial é compreendida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, e que realiza o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, bem como, orienta os alunos e seus professores (BRASIL, 2008). Constitui-se em uma área do conhecimento relativamente nova no campo educacional pois,

[...] foi incluída no currículo dos cursos de Pedagogia a partir do século XIX, como resposta da academia às demandas das instituições assistenciais filantrópicas privadas, que, mesmo situadas à margem dos sistemas de ensino, já prestavam atendimento educacional às pessoas “excepcionais” desde o século XVIII, isto é, àquelas com deficiências sensoriais como a surdez e a cegueira, por exemplo (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018, p. 3).

As décadas de 80 e início dos anos 90, é marcado por um intenso movimento em defesa das pessoas com deficiência, como: o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (1981), a conversão no Ministério da Educação do Cenesp para SEESP⁷, a Constituição Federal 1988, considerada a constituição cidadã, que defende a ampliação dos direitos sociais, a Convenção de Jomtien (1990) e a Convenção de Salamanca, de 1994.

Nesse mesmo ano, como destacado precedentemente, houve a aprovação da Política Nacional de Educação Especial de 1994, que reafirmava os princípios da designada integração, mantendo a proposta de uma ampla gama de serviços que reafirmavam a diferenciação de percursos e de manutenção dos espaços substitutivos do ensino comum – classes especiais e escolas especiais (BAPTISTA, 2019, p. 8).

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE) é publicada em 1994, e faz orientações sobre o processo de integração instrucional, condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular para os que possuíssem “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 2008, p. 3).

Vigorava no período o modelo de integração instrucional que visava “oferecer aos aprendizes com deficiência condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do restante da sociedade” (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018, p. 4). Entretanto, para que o sujeito pudesse ser inserido na sociedade, e identificar-se como um cidadão como os demais, era necessário “modificá-lo”, “normalizá-lo”, padronizando-os aos modelos impostos pela sociedade. Neste modelo, há uma negação quanto às questões relacionadas às diferenças: é a pessoa com deficiência que deve integrar-se e moldar-se às normas sociais, bem como, às escolares. “Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências” (MANTOAN, 2003, p.15).

Contraopondo-se ao movimento de integração das pessoas com deficiências, a partir da segunda metade do século XX, surge em diversos países o movimento em defesa da inclusão das pessoas com deficiência em todas as instâncias: sociedade, educação e mercado de trabalho. Estes movimentos tinham como bandeira as lutas

⁷ Esta secretaria tinha como objetivo desenvolver programas, projetos e ações para implementar a Educação Especial no país. Em 2011 foi extinta pelo MEC e os assuntos que lhe eram pertinentes passaram a ser de competência da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

pelos direitos humanos e acesso universal à educação. O Brasil, mais especificamente na década de 90, passa a aderir ao mesmo discurso dos movimentos em defesa da inclusão. Este período dá início no país à inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de ensino regular, estimulados pelo ideário de que um ensino não segregado promove um melhor aprendizado a todos os alunos, assim, a “educação especial deixa de ser um sistema paralelo de ensino e se insere, definitivamente, no contexto geral da educação (BRASIL, 2002, p. 12).

A “educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, [...]” (BRASIL, 2008). Ela não se restringe apenas em atender às necessidades educativas das pessoas com deficiências, mas às necessidades de todos os estudantes indiscriminadamente. A inclusão educacional remete ao acolhimento de todas as pessoas e necessita empreender uma educação que atenda às necessidades básicas e ao desenvolvimento das potencialidades do aluno, permitindo-lhe participar de forma proativa em seu processo de ensino e de aprendizagem bem como na sociedade.

A Declaração de Salamanca (1994), foi um grande marco para a educação das pessoas com deficiência, e expressa que o princípio fundamental de uma escola inclusiva implica em todos os estudantes aprenderem juntos,

independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, p. 11-12).

Neste sentido, entende-se que a educação inclusiva é sinônimo de educação para todos, pois defende a igualdade de direitos, de oportunidades, respeito à diversidade e valorização das diferenças indistintamente. Entretanto, existem casos de grupos específicos, como os estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades e/ou superdotação que necessitam de recursos mais diferenciados e específicos, nestes casos, a EE é quem assume o papel de acompanhar e auxiliar o processo de ensino e aprendizagem e de colaborar com a promoção da inclusão escolar destes estudantes.

Em âmbito nacional, a educação inclusiva teve como documentos norteadores: a declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU (1948); a Constituição Federal de 1988; a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990); a Declaração de Salamanca⁸ (1994) que insere a educação inclusiva na Declaração Mundial sobre Educação para Todos; a Lei de Diretrizes e Bases⁹ de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente¹⁰ (BRASIL, 1990).

Sob influência do discurso da inclusão, no mês de julho de 2001, por meio da Câmara de Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação lança o Parecer nº 17/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Em setembro do mesmo ano, a Resolução CNE/CEB Nº 2 instituiu as diretrizes.

No ano de 2002, emergem os primeiros avanços na Educação Especial rumo à concepção inclusiva. Neste período, Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência do país, governando-o de 2003 a 2011. Foi a partir de seu governo, que o Ministério da Educação lançou vários programas, tais como: Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003), que promovia a formação de gestores e educadores para a oferta do AEE. “Seu diferencial seria a concepção pedagógica inclusiva que deveria nortear os cursos, pautada no direito de todos à educação” (Padilha, 2015, p. 166). O Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), foi “instituído pela Lei n. 10.845 de 05 de março de 2004, com o objetivo de garantir a universalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (PADILHA, 2015, p. 166).

Em 2005, a criação do Programa de Acessibilidade na Educação Superior,

possibilitou a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior, de modo a contribuir para a eliminação dos diferentes tipos de barreira que impedem o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, e a implantação de uma política de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, na educação superior (PADILHA, 2015, p. 166).

⁸ De acordo com este documento nenhuma criança deve ser separada das outras independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. (UNESCO, 1994).

⁹ Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. (BRASIL, 1996).

¹⁰ Determina que pais e/ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino.

No ano de 2006, a partir da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o país passou a apresentar grandes avanços relacionados com a educação inclusiva, ampliando os investimentos públicos procurando desta forma criar condições de igualdade de oportunidades entre as pessoas com e sem deficiência que culminam em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

A PNEEPEI de 2008 é considerada um importante marco regulatório que reforça os princípios e fundamentos da educação inclusiva, define os estudantes público da EE, garantindo-lhes matrícula nas escolas regulares, e insere pela primeira vez o ensino das pessoas com deficiência, bem como define os estudantes com altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento na agenda política do Estado (BAPTISTA, 2011). De acordo com o autor, de 2008 a 2018 houve uma intensificação nas diretrizes que ampliam a escolarização dos alunos com deficiência e valorizam o ensino comum no Brasil, trazendo "efeitos perceptíveis, em um primeiro plano, nos índices de matrículas dos alunos com deficiência, que passaram progressivamente a estar em maior número nas classes do ensino comum" (BAPTISTA, 2019, p. 10).

O quadro e o gráfico abaixo exibem-nos um recorte histórico do aumento do número de matrículas da EE na Educação Básica desde o ano de 2007¹¹ à 2021, segundo os dados do Censo Escolar do Inep dos referidos anos.

Os dados expostos apontam que, em comparação à Educação Básica geral, a partir da PNEEPEI houve um aumento gradativo de matrículas da educação básica na modalidade Educação Especial, passando de 695.699 no ano de 2008 para 1.300.000 em 2021. Com base nos dados, depreende-se a importância desta política para a garantia, fortalecimento e manutenção dos alunos público-alvo da EE nas escolas regulares.

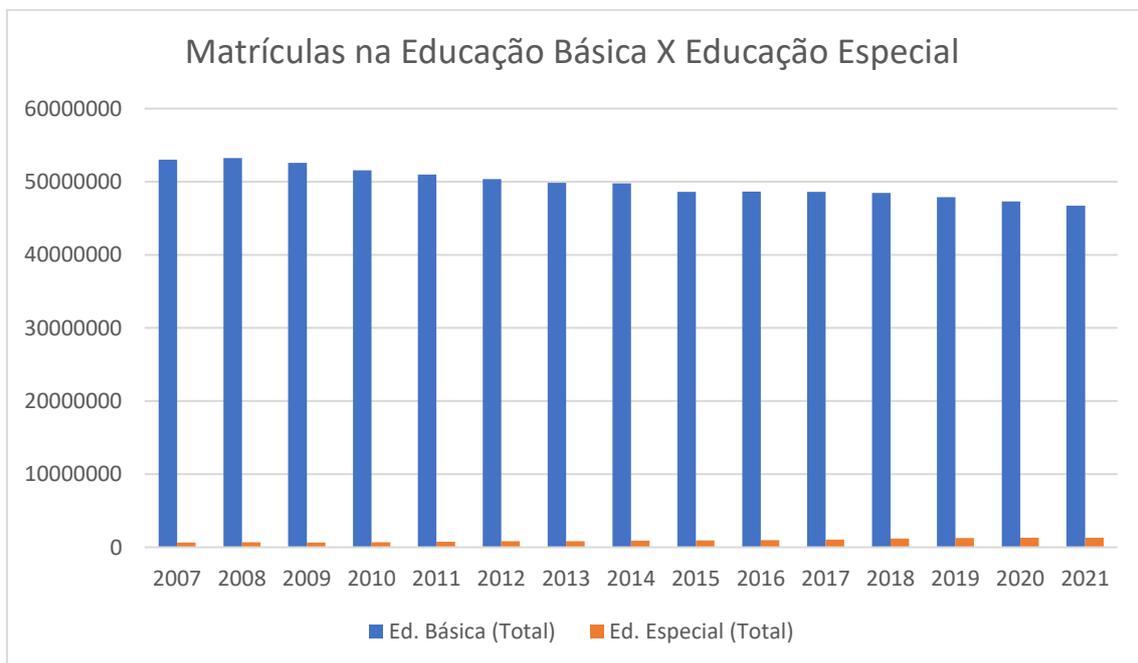
¹¹ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi instituída em 2008.

Figura 4 - Recorte histórico: número de matrículas na Educação Básica X Educação Especial

ANO	Ed. Básica (total)	Ed. Especial
2007	53.028.928	654.606
2008	53.232.868	695.699
2009	52.580.452	639.718
2010	51.549.889	702.603
2011	50.972.619	752.305
2012	50.345.394	820.433
2013	49.848.027	843.342
2014	49.771.371	886.815
2015	48.616.812	930.683
2016	48.642.593	971.372
2017	48.608.093	1.066.446
2018	48.455.867	1.181.276
2019	47.874.246	1.250.967
2020	47.295.294	1.308.900
2021	46.700.000	1.300.000

Fonte: autoria da pesquisadora (2022).

Figura 5 - Número de matrículas na Educação Básica e Educação Especial



Fonte: autoria da pesquisadora (2022).

Um ano após a PNEEPEI de 2008, a Resolução nº 4 do CNE/CEB de 2009 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e o Atendimento Educacional Especializado é legitimado como um

serviço da EE que disponibiliza os recursos de acessibilidade para eliminar as barreiras na aprendizagem das pessoas com deficiência.

Em 17 de novembro de 2011, é publicado o DECRETO nº 7.611, que dispõem dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011). Em seu Art. 1º o Decreto afirma ser dever do Estado: garantir um sistema educacional inclusivo com igualdade de oportunidades em todos os níveis; aprendizado ao longo de toda a vida; nenhum estudante público-alvo da educação especial deve ser excluído do sistema educacional sob alegação de sua deficiência; a estes estudantes deve ser garantido o ensino fundamental gratuito e asseguradas as adaptações razoáveis conforme suas especificidades; apoio no âmbito do sistema educacional geral, visando facilitar sua efetiva educação; oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 2014, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento serve como diretriz para as políticas educacionais brasileira nos próximos dez anos (2014-2024) e determina na meta número 4, relativa aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação,

universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo atendimento educacional especializado, em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns (BRASIL, 2014, on-line).

Ao analisar este documento, percebe-se que ele apresenta um caráter excludente, uma vez que abre espaços para que as escolas selecionem quem pode ou não fazer parte das redes regulares de ensino, legitimando mais uma vez a exclusão das pessoas com deficiência nestes locais.

No ano de 2015, a presidente do Brasil, Dilma Rousseff sanciona a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, como também é conhecida, que passa a assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, e aprendizado ao longo de toda a vida a todas as pessoas com deficiência, respeitando e considerando as características, interesses e necessidades de aprendizagem destes sujeitos (BRASIL, 2015). A LBI tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto

Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Ela assegura às pessoas com deficiência exercerem atos da vida civil em condições de igualdade às demais pessoas. Conforme a LBI, a pessoa com deficiência é aquela que tem “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, s/p). Por este viés, a deficiência deixa de ser compreendida como uma condição estática e biológica da pessoa, e passa a ser tratada como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo. A Lei traz inúmeras inovações em acessibilidade e inclusão em áreas como a saúde — assegura atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do SUS, garantindo acesso universal e igualitário; capacidade civil — garante às pessoas com deficiência o direito a casar ou constituir união estável; previdência social — direito à aposentadoria; trabalho — a pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor; vida pública e política — à pessoa com deficiência será assegurado o direito de votar e de ser votada; etc.

O capítulo IV apresenta o Art. 27, destacando que a educação se constitui um direito da pessoa com deficiência,

assegurados sistemas educacionais inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 6).

Os marcos legais e normativos auxiliaram e auxiliam na promoção da mudança do paradigma da concepção da deficiência, consolidam os direitos educacionais das pessoas com deficiência, bem como, fundamentam a educação inclusiva no Brasil. Portanto, orientado sob o ideário da educação como direito de todos, do direito à igualdade e respeito às diferenças, o ensino inclusivo desponta e se constitui como

um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

Segundo Carmo e Ferro (2020, p. 21), “uma política inclusiva mais coesa e direcionada, principalmente, para o acesso de alunos com deficiência ao ensino regular, se estendeu até o governo da presidente Dilma Rousseff”. Contudo, após o golpe parlamentar de 2016, a política de educação inclusiva passou a sofrer a influência de discursos retrógrados “colocando em xeque os avanços conseguidos ao longo do percurso histórico percorrido por aqueles que almejam uma educação mais equitativa e que oportunize o pleno desenvolvimento de todos os alunos” (CARMO; FERRO, 2020, p. 21).

O ápice do retrocesso ocorreu em 2020, com o Decreto nº 10.502 assinado em 30 de setembro pelo presidente Jair Messias Bolsonaro, que em meio à pandemia, instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida, como proposta de modificar a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), vigente desde 2008.

A política do ano de 2008 foi elaborada de forma democrática, atendendo às leis precedentes. Ela assegura às pessoas com deficiência o direito a oportunidades educacionais igualitárias ao implantar a inclusão escolar no Brasil, tornando obrigatória a matrícula no ensino regular, e a oferta do atendimento educacional especializado. Já o Decreto 10.502 vai na contramão das políticas de incentivo à inclusão e viola a constitucionalidade da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, na qual o Brasil é signatário desde 2009, e a própria Constituição de 1988.

Diversos pesquisadores, associações e entidades científicas ligadas à área da educação especial e inclusiva, ao avaliarem as propostas do decreto 10.502, denominam-no como “o decreto da exclusão”, pois desconsidera os anos de lutas em prol de uma educação inclusiva para os estudantes com deficiências.

O Decreto 10.502, propõe fazer uma “atualização” do PNEEPEI de 2008. Entende-se a importância de atualizações e reformulações, principalmente quando nos referimos às legislações e às políticas públicas. Entretanto, observa-se que não se trata de uma atualização da política, mas sim um movimento de retrocesso e desrespeito às décadas de luta dos movimentos sociais em defesa da inclusão e diversidade. O decreto 10.502 vai na direção oposta à PNEEPEI de 2008 e à Lei Brasileira de Inclusão de 2015, que visa assegurar e promover, em condições de

igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2020), vem carregada de conceitos e interesses políticos que visam atender às predileções do mercado financeiro, posicionamento típico do atual governo neoliberal.

É preocupante pensar que na prática o decreto acaba retirando a obrigatoriedade da escola comum em realizar a matrícula de estudantes com deficiência, uma vez que flexibiliza o atendimento educacional das pessoas com deficiência em escolas e classes especializadas. Ele deixa a cargo da família que com auxílio de uma equipe multidisciplinar pode escolher o espaço educacional que considere mais adequado para escolarização de seus filhos, como consta nos art. 3º, VI; art. 6º, IV e art. 9º, III.

Um dos argumentos apresentados, refere que há um contingente de estudantes que não estão sendo beneficiados com a inclusão em classes comuns regulares, e que a escola regular não está sabendo acompanhar as singularidades desses sujeitos. Estas premissas, deixam uma brecha para aqueles que são contrários à política de 2008, sustentarem a defesa deste documento. Tais argumentos repassam ao estudante a marca tendenciosa da incapacidade, ou seja, é ele que não se adapta e que não está apto a fazer parte do espaço escolar inclusivo.

Conforme a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, (ANPEd), ao incentivar a criação de escolas e classes especializadas apenas para os estudantes com deficiência, o Decreto acaba segregando-os e “violando uma série de direitos constitucionais das pessoas com deficiência, como o direito à educação, a dignidade da pessoa humana e o direito à não discriminação” (ANPEd- 2020, p. 1-2). A associação aponta que o Decreto é contrário à Leis como: a Constituição Federal (1988), à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949 de 2009), à Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146 de 2015). Depreende-se que a volta das classes e escolas especiais coloca em evidência a segregação dos alunos com deficiência, trazendo à tona mais uma vez, uma política educacional segregadora, excludente e assistencialista.

Diante do caráter retrógrado do Decreto, várias organizações da sociedade civil que defendem a educação inclusiva no Brasil, mobilizaram-se pela revogação do

Decreto. Em 21 de dezembro de 2020, o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), José Antônio Dias Toffoli¹², suspendeu o Decreto, conforme o Inteiro Teor do Acórdão.

Vistos, relatados e discutidos estes autos, acordam os Ministros do Supremo Tribunal Federal, em sessão virtual do Plenário de 11 a 18/12/20, na conformidade da ata do julgamento, por maioria, em referendar a decisão liminar para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, nos termos do voto do Relator, Ministro Dias Toffoli” (BRASIL, 2020e, p. 4).

Tófolli enfatiza que a educação inclusiva “é resultado de um processo de conquistas sociais que afastaram a ideia de vivência segregada das pessoas com deficiência ou necessidades especiais para inseri-las no contexto da comunidade” (BRASIL, 2020e, p. 3). O relator destaca ainda que as pessoas com deficiência têm o atendimento especializado garantido na Constituição e “subverter esse paradigma significa, além de grave ofensa à Constituição de 1988, um retrocesso na proteção de direitos desses indivíduos” (BRASIL, 2020e, p. 3).

¹² Portal do Supremo Tribunal Federal, disponível em:
<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1>

5 A PANDEMIA DA COVID-19: REFLEXOS NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O presente capítulo faz menção à origem do coronavírus, seus sintomas e as recomendações da Organização Mundial da Saúde para prevenção ao contágio e destaca também, a rapidez com que o vírus se disseminou, elevando-o da categoria de surto para pandemia. Diante deste fato as desigualdades sociais intensificam-se. O subtítulo, *A educação em tempos de distanciamento social e ensino remoto emergencial: um olhar para a realidade educacional brasileira*, mostra-nos os reflexos da pandemia na área educacional e faz referência à substituição das aulas presenciais por aulas em meio digital após a adoção do ERE na educação brasileira. Apresenta ainda, os protocolos e diretrizes para o retorno presencial mediante a proposta de ensino híbrido e elucida-nos que, mesmo em meio a uma pandemia, os direitos educacionais das pessoas com deficiência devem ser garantidos.

5.1 IMPACTOS DA PANDEMIA NA SOCIEDADE

De forma recorrente, a humanidade vivencia casos de surtos, epidemias, endemias e pandemias causadas por algum tipo de vírus. Entre 1918 e 1920, a Pandemia de Gripe Espanhola, que teve como causador o vírus influenza, matou aproximadamente 50 milhões de pessoas no mundo todo, sendo que os jovens foram os mais atingidos. “É de conhecimento mundial que nenhum outro acontecimento, infecção ou guerra matou tantos seres humanos em um período tão curto quanto a Gripe Espanhola” (Med UNILAGO, 2021, p. 63). A doença recebeu essa denominação “gripe espanhola”, não porque a gripe tenha se originado na Espanha, mas pelo fato de que foi a imprensa da Espanha quem transmitiu a maioria das informações. A origem geográfica do surgimento da doença ainda é desconhecida.

Mais recentemente, em 2009, a Gripe Suína, que durou aproximadamente 1 ano e 8 meses, teve como agente causador o vírus H1N1 e, apesar de não ter sido muito grave, foi declarada como pandemia visto que se disseminou por vários países.

Desde os primeiros relatos de casos de SARS-CoV-2 despontados no final do ano de 2019 na cidade de Wuhan, China, começa um novo e surreal cenário mundial. A ironia da atual situação que vivenciamos atualmente está no fato de que, do alto de

sua empáfia, o ser humano acreditar que as crises sanitárias haviam ficado para trás, lá na idade média.

Antes da década de 1970 e do relatório de Meadows sobre a degradação da biosfera terrestre, o homem acreditava ter dominado a natureza. Antes da década de 1980 e da irrupção da AIDS, a ciência acreditava ter eliminado vírus e bactérias. Antes de 2008, os economistas oficiais garantiam que estava excluída toda e qualquer crise; antes de 2020, a humanidade havia relegado às grandes epidemias a idade média (MORIN, 2021, 24).

Vivenciamos uma nova pandemia pois, em 30 de janeiro de 2020, em Genebra (Suíça), a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constituía-se numa Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional.

A Covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves (BRASIL, 2020f). Ela afeta as pessoas de diferentes maneiras, podendo causar infecções respiratórias que podem variar de quadros leves similares a um resfriado a casos mais graves, como a Síndrome Respiratória Aguda Grave – SRAG. Portanto, “a covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global” (BRASIL, 2020f, on-line).

Como ocorre com outros vírus respiratórios, sua transmissão pode se dar por contato com secreções como: no contato com superfícies contaminadas, no contato direto com uma pessoa contaminada, através das gotas de saliva liberadas por espirros ou tosses, que podem acabar atingindo a boca, olhos ou o nariz de pessoas que estejam próximas. Ou ainda, por gotículas respiratórias (aerossóis) que podem ficar suspensas no ar por horas. Nestes casos é recomendado que a pessoa não leve as mãos contaminadas à boca, nariz ou olhos, e que use a máscara regularmente.

Como nos diz Morin (2021, p. 24), nossa fragilidade até então estava esquecida e nossa precariedade ocultada, o “mito ocidental do homem cujo destino é tornar-se senhor e dono da natureza desmorona diante de um vírus”, e mostra o quanto somos indefesos e vulneráveis perante a letalidade do vírus.

Ailton Krenak, um dos maiores pensadores indígena brasileiro, poeta, filósofo, e ativista do movimento socioambiental, em seu livro “O amanhã não está à venda”, pondera que há 500 anos os povos indígenas correm perigo de extinção. Hoje, é a

humanidade que corre o mesmo risco de ser aniquilada em razão da pandemia da Covid-19. Nas palavras de Krenak (2020),

Se durante um tempo éramos nós, os povos indígenas, que estávamos ameaçados da ruptura ou da extinção do sentido da nossa vida, hoje estamos todos diante da iminência de a Terra não suportar a nossa demanda. Assistimos a uma tragédia de gente morrendo em diferentes lugares do planeta [...] (KRENAK, 2020, p. 5).

Segundo Krenak, a humanidade está sendo discriminada pelo vírus da Covid-19, basta olhar à nossa volta para percebermos que na natureza a vida continua e segue seu curso. “O melão-de-são-Caetano continua a crescer aqui do lado de casa [...] O vírus não mata pássaros, ursos, nenhum outro ser, apenas humanos. Quem está em pânico são os povos humanos e seu mundo artificial [...]” (KRENAK, 2020, p. 5). É como se o vírus, um organismo vivo da terra, estivesse querendo se livrar da humanidade, e para isso corta-nos o oxigênio.

A pandemia da Covid-19 obrigou-nos a reconsiderar nosso estilo de vida e a nos reinventarmos diante dos infortúnios advindos do vírus, passando a exigir novos hábitos, sendo a higiene imprescindível para a manutenção da vida. Logo, o uso de máscaras¹³, higienização das mãos com água e sabão ou álcool gel 70% tornaram-se medidas essenciais para se prevenir o contágio e passaram a fazer parte da nossa rotina. Da mesma forma que, demonstrações de afeto tão comuns como abraços e beijos, passaram a ser evitadas.

Governos do mundo todo, com o objetivo de conter a disseminação do vírus, passaram a adotar ações restritivas, como: o lockdown¹⁴, o distanciamento social e a paralisação das atividades produtivas não essenciais. A exceção ocorreu com os serviços considerados essenciais, como supermercados e farmácias. No Brasil, a partir dos primeiros registros de infecção por Covid-19 em fevereiro de 2020, e com o avanço rápido da doença, o Ministério da Saúde decretou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional.

¹³ A Lei nº 14.019 de 2 de julho de 2020 delibera sobre a obrigatoriedade do uso de máscaras de proteção individual para circulação em espaços públicos e privados acessíveis ao público (BRASIL, 2020g).

¹⁴ Na tradução literal ele significa bloqueio total ou confinamento, em situações de pandemia é a situação extrema adota (Nota da pesquisadora).

A OMS recomenda três ações como forma preventiva para a contenção do vírus: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos, e o distanciamento social. Nesta perspectiva, as medidas de isolamento social são tratadas como a melhor alternativa para se conter a propagação do vírus e reduzir a infecção entre humanos, recomendando-se que as pessoas fiquem o maior tempo possível dentro de suas casas. Assim sendo, “[...] neste caso, a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem nos tocarmos” (SANTOS, 2020, p. 7).

Porém, o que inicialmente foi tratado como surto ganhou outra dimensão. No dia 11 de março de 2020, a OMS declara como pandemia a doença causada pelo novo coronavírus (SARS- CoV-2) considerando-se a rapidez com que o vírus se disseminou pelo mundo, e o curto espaço de tempo da disseminação. Segundo o Instituto Butantan (2021), o que diferencia o surto de pandemia é que no surto ocorre um aumento no número de casos em uma determinada localidade. A pandemia, por sua vez, ocorre quando a doença atinge uma escala de disseminação com proporções mundiais, afetando muitas pessoas em diversos países e continentes.

Mesmo contando com um dos maiores sistemas de saúde pública do mundo, e ser reconhecido mundialmente pelo Plano Nacional de Imunização, no dia 19 de junho do ano de 2021, o Brasil atingiu a triste marca de mais de meio milhão de mortes por Covid-19¹⁵. No período, o país passou a ser o segundo no mundo com o maior número de vítimas, perdendo apenas para os Estados Unidos (ROCHA, 2021).

Indiscutivelmente, a triste marca de mortos resulta de uma sucessão de falhas, erros e omissões por parte dos gestores públicos e do governo federal, que se mostrou despreparado em implementar ações em saúde pública para a contenção do vírus, contrariando as orientações e recomendações da OMS. Conforme Boaventura,

Na presente crise humanitária, os governos de extrema-direita ou de direita neoliberal falharam mais do que os outros na luta contra a pandemia. Ocultaram informação, desprestigiaram a comunidade científica, minimizaram os efeitos potenciais da pandemia, utilizaram a crise humanitária para chicana política. Sob o pretexto de salvar a economia, correram riscos irresponsáveis [...] (SANTOS, 2020, p. 26).

¹⁵ Conforme consta no site Coronavírus Brasil (2022), site oficial do Ministério da Saúde que veicula situação epidemiológica da Covid-19 no Brasil, na data da escrita desta dissertação, o país conta com 690.000 óbitos acumulados.

Morin (2021), afirma que a tragédia vivida no Brasil, consequência do alto índice de contaminação e óbitos, se deve a um presidente irresponsável no comando do país. A postura negacionista do presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, ao comparar o vírus à uma “gripezinha”, foi uma tentativa de minimizar os impactos da pandemia de Covid-19. Expressões como: “vão ficar chorando até quando?”, “No meu entender estão superdimensionando o poder destruidor desse vírus”, “Onde vai parar o Brasil se nós pararmos?”, mostram que o presidente da república se solidariza mais aos interesses do mercado, e da sua bancada de eleitores, do que com as pessoas vitimadas pela doença.

Bolsonaro causou um desserviço ao país e à comunidade científica, ao colocar em dúvida a eficiência das máscaras, ao promover aglomerações, ao incentivar o tratamento precoce com remédios sem comprovação de eficácia, como O “Kit Covid”, disponibilizado pelo Ministério da Saúde que continha: ivermectina, azitromicina, hidroxiclороquina, sulfato de zinco, vitamina D e prednisolona, além de espalhar *fake News*, ou seja, notícias falsas sobre a Covid-19 que confundiu e dividiu opiniões da sociedade relacionadas aos cuidados que se deve ter com vírus. Constata-se que a minimização da doença, os constantes conflitos com a comunidade científica (desmerecendo-os) e, a demora na tomada de iniciativas e decisões efetivas, impactaram de forma distinta a sociedade. “Bolsonaro é o exercício da necropolítica, uma decisão de morte. É uma mentalidade doente que está dominando o mundo” (KRENAK, 2020, p. 5).

Krenak repudia governos que defendem uma economia que não pode parar, mesmo que isso custe a vida de alguns.

Mas a economia é uma atividade que os humanos inventaram e que depende de nós. Se os humanos estão em risco, qualquer atividade humana deixa de ter importância. Dizer que a economia é mais importante é como dizer que o navio importa mais que a tripulação. Coisa de quem acha que a vida é baseada em meritocracia e luta por poder. Não podemos pagar o preço que estamos pagando e seguir insistindo nos erros (KRENAK, 2020, p. 8).

O autor infere que não podemos continuar vivendo como se fôssemos o sal da terra, pois não somos o “centro do mundo”, e a pandemia vem para nos mostrar que definitivamente não fazemos falta na biodiversidade. Pelo contrário, somos piores que o vírus, pois degradamos a natureza, destruindo rios, florestas e animais. Krenak destaca que “estamos devastando o planeta, cavando um fosso gigantesco de

desigualdades entre povos e sociedades. De modo que há uma sub-humanidade que vive numa grande miséria, sem chance de sair dela — e isso também foi naturalizado” (KRENAK, 2020, p.5).

Os indígenas também fazem parte dos grupos em situação de vulnerabilidade social, portanto sofrem com as adversidades provindas da Covid-19. De acordo com Pankararu e Souza (2020, on-line),

Faltam aos povos indígenas o essencial: sistemas de saneamento básico nas aldeias, com oferta de água potável em quantidade e qualidade, um dos itens mais importantes para a prevenção do coronavírus. Falta também a garantia da produção de alimentos saudáveis nas aldeias, que, em contraponto, vem sendo substituída pela distribuição de cestas básicas, que nem sempre contêm os itens de primeira necessidade, tampouco respeitam os costumes alimentares das diferentes etnias. A distribuição dessas cestas por pessoas estranhas às comunidades aumenta os riscos de contaminação (PANKARARU; SOUZA, 2020, on-line).

Krenak faz-nos refletir criticamente sobre a crise humanitária imposta pelo coronavírus, e salienta ainda que os povos indígenas sofrem há séculos com a discriminação e a invisibilidade. A história nos mostra que muitas etnias foram devastadas por conta de doenças infectocontagiosas como gripe, varíola e sarampo, transmitidas por colonizadores nos últimos 500 anos.

Para Santos (2020), as orientações da OMS para nos protegermos do vírus parece desconsiderar uma parcela da população que vive em espaços exíguos e que precisa escolher entre ficar em casa conforme recomendado, ou enfrentar o vírus e sair à rua em busca de seu sustento.

A pandemia potencializou as desigualdades sociais, sendo os grupos em situação de vulnerabilidade social os mais afetados. Para Santos (2020) qualquer quarentena¹⁶ é discriminatória, sendo que para alguns grupos sociais ela ainda é mais discriminatória e mais difícil. Assim, grupos sociais como:

mulheres, a comunidade LGBTQIAP+, os trabalhadores precários, os informais, definidos como autônomos, os trabalhadores de rua, as populações em situação de rua, os moradores das periferias das grandes cidades, os internados em campos para refugiados, os imigrantes internacionais sem documentos, as populações deslocadas internamente, as pessoas com deficiência e os idosos vivenciam a invisibilidade que a pandemia foi formando na medida em que o número de casos alastrava-se no mundo, ou seja, esses grupos sociais já vivenciavam condições de

¹⁶ O termo “quarentena”, refere-se ao tempo que as pessoas ficam longe de outras se forem expostas a uma doença (Nota da pesquisadora).

vulnerabilidade muito antes da pandemia (SANTOS; MONCAIO, on-line, 2021).

De acordo com Santos (2020), esses grupos são historicamente marginalizados, no que o autor se refere como a *metáfora do sofrimento injusto*, que tem como causa a exploração capitalista, a discriminação racial e social. Em seu livro “A cruel pedagogia do vírus”, Boaventura de Souza Santos analisa estes grupos como os que estão ao “sul” da quarentena, metáfora por ele utilizada para designar o sofrimento humano causado pela discriminação e exploração capitalista.

No que diz respeito às pessoas com deficiência, Santos (2020) faz-nos perceber que, de uma certa forma, estas vivem uma quarentena permanente, pois são vítimas de formas de dominação como o capitalismo, o colonialismo, o patriarcado e o capacitismo que os discrimina, não reconhecendo as suas necessidades especiais, e “[...] não lhes facilitando acesso à mobilidade e às condições que lhes permitiriam desfrutar da sociedade como qualquer outra pessoa” (SANTOS, 2020, p. 20). Diante do exposto, o autor nos faz compreender que o isolamento social que experienciamos na pandemia já era vivido e sofrido por uma grande parcela destas pessoas e mesmo que estejamos em pleno século XXI, ainda vivenciamos as desigualdades e a desvalorização a partir de nossa constituição física, cognitiva e/ou emocional. E paradoxalmente falando, ainda que haja um consenso de que a pandemia atingiu a todos, o contrassenso mostra-nos que as pessoas com deficiência não se encontram em situação de equidade, pois a pandemia da Covid-19 deixou ainda mais evidente as limitações que a sociedade lhes impõe.

Notoriamente, existe um leque de desigualdade sociais, política e econômica, entre os grupos em vulnerabilidade, e os grupos daqueles socialmente privilegiados que, por fim, a pandemia acabou ampliando as diferenças ainda mais, reforçando a injustiça, a discriminação, e a exclusão social. Para Santos (2020), estamos vivendo em quarentena nos últimos anos, uma quarentena ideológica, política, cultural, das discriminações e do capitalismo fechado em si mesmo. Ou seja, vivemos uma quarentena dentro de outra quarentena. Portanto, “os desafios postos em relevo pela pandemia não são apenas sanitários. São socioeconômicos, políticos, culturais, éticos, científicos, sobremaneira agravados pelas desigualdades estruturais e iniquidades entre países, regiões e populações” (MATTA *et al.*, 2021, p. 17).

5.2 A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UM OLHAR PARA A REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA

Diante do aumento acelerado dos níveis de contaminação e das mortes em razão da pandemia, o então Ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandetta, cede finalmente às orientações da OMS e estabelece que as aulas presenciais fossem suspensas em todos os Estados do Brasil, como medida de prevenção, pois a proximidade social era uma porta aberta para a disseminação do vírus. Arruda (2020, p. 259), constata que o “novo coronavírus torna a escola um dos espaços mais temidos pelo risco da transmissão, pois a sua multiplicidade e heterogeneidade cria vínculos entre aqueles que são menos propensos aos sintomas graves da doença (jovens) a todos os demais que podem ser até mortalmente propensos”.

A substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, foi uma medida drástica, porém necessária, na tentativa de evitar aglomerações e evitar um possível colapso da saúde pública brasileira. Outrossim, o ensino mediado pelas tecnologias, permitiu que as atividades escolares permanecessem conectadas. O chamado *home office*¹⁷ passa a ocupar lugar significativo na prática docente.

No Brasil, entretanto, milhões de estudantes foram afetados com o fechamento das escolas e a interrupção das aulas presenciais. Aqueles que mais sofreram foram os estudantes das escolas públicas, que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica, fato que acabou descortinando uma das fragilidades da educação brasileira: a utilização das ferramentas digitais para promover o ensino. Para Nóvoa (2020b, on-line), no que diz respeito à educação, “a Covid-19 não trouxe nenhum problema novo. Mas revelou as fragilidades dos sistemas de ensino e do modelo escolar.” Desta forma, a pandemia deixou transparecer com mais intensidade as fragilidades do sistema educacional, que já existiam antes da pandemia, revelando-nos as dificuldades da educação brasileira se caracterizar como inclusiva no sentido amplo do termo.

No Brasil, de acordo com a fonte Agência Senado, entre os 56 milhões de alunos que se encontram matriculados na educação básica e superior, “35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de covid-19, enquanto 58%

¹⁷ Trabalhar em casa (tradução livre da pesquisadora).

(32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet” (BRASIL, 2020h, on-line).

O ERE emergiu como a melhor alternativa para dar continuidade ao calendário escolar, que possibilitaria levar aos estudantes os conteúdos programáticos, evitando assim maiores prejuízos na aprendizagem. Normalmente confundido com Educação à Distância, o ERE aparece como uma proposta de modelo educacional para este período de “emergência”. Tem caráter temporário, e foi instituído em razão da pandemia da Covid-19. Este modelo pedagógico faz uso da mediação tecnológica, tal como a Educação à Distância, que está prevista na LDB de nº 9.394/96, sendo utilizado como complementação da aprendizagem em situações emergenciais, conforme exposto em seu Art. 9º (BRASIL, 1996). Porém, no período de emergência pandêmica, sua implementação teve como objetivo oportunizar aos estudantes acesso aos conteúdos curriculares. Nas palavras de Rosa,

o Ensino Remoto Emergencial (ERE), surgiu como uma proposta de modelo educacional para este período de “emergência”, em razão da pandemia. Ele possibilita que alunos e professores interajam sem a exposição da presença física, permitindo a continuidade do ano letivo, de forma a minimizar os impactos que o distanciamento social causaria no processo de aprendizagem dos estudantes (ROSA, 2021, p. 27).

No ensino remoto, há o distanciamento físico e geográfico entre professores e alunos, no qual a presença física de alunos e professores é substituída pela “presença social” (BEHAR, 2020, on-line). Para promover o contato entre professor e estudante, as aulas devem ocorrer em tempo real, ou seja, desenvolvidas nos mesmos dias e horários em que ocorriam no período nos quais eram presenciais, além de seguirem o calendário proposto no plano de aula com as adaptações necessárias, tendo em vista o cenário vivenciado.

Diante disso, professores e alunos ficaram impedidos de frequentar as instituições escolares a fim de evitar a disseminação do vírus. O aspecto emergencial da situação pandêmica implicou que, do dia para noite, o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 acabasse sendo engavetado (BEHAR, 2020).

Com a regulamentação do ERE, professores, estudantes e famílias tiveram que se adequar ao novo paradigma educacional emergente. Agora as ferramentas digitais deixam de ser recursos de entretenimento, e passam a ser imprescindíveis para a interação e a aprendizagem no contexto emergencial. Conforme Rosa (2021),

professores e alunos passam a vivenciar os novos desafios do contexto educacional, necessitando reorganizar-se diante das novas formas de ensinar e aprender.

Assim, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) passam a fazer parte do contexto educacional, a fim atender as demandas de aprendizagem com o auxílio de aplicativos e plataformas como: Google Education, pacote do Google Suite, voltado para a área da educação, e demais recursos tecnológicos e pedagógicos, síncronos¹⁸ e assíncronos¹⁹, deslocando o espaço da sala de aula para dentro dos lares, interpondo-se como essencial para a manutenção da escola. Para as famílias, delegou-se a responsabilidade de serem os mediadores nas tarefas escolares de seus filhos no âmbito domiciliar.

Entretanto, a adaptação ao ensino remoto não foi fácil: a urgência em conter a propagação do vírus fez com que o ERE fosse implementado sem planejamento e preparação adequada. Neste sentido, concorda-se com Edgar Morin (2000), quando este diz que passamos a viver “um mar de incertezas”.

Para Arruda (2020), o ineditismo do impacto causado pela pandemia na educação não permite conceber a curto ou médio prazo sobre “como será o mundo e as múltiplas relações que a humanidade construiu”. Conforme este autor,

Não se trata de considerar o elemento do isolamento social como implicador do modo de ver o mundo futuramente. O isolamento social promoveu transformações econômicas severas imediatas, com a parada obrigatória de inúmeros setores, modificou a nossa relação com a arte, devido à ausência do compartilhamento presencial de experiências de fruição e, no caso da educação, promove desconstruções sob a forma de como o ensino e a aprendizagem são vistos socialmente (ARRUDA, 2020, p. 258).

O isolamento social e o ineditismo do ensino remoto colocaram em evidência as desigualdades educacionais, que são acompanhadas pela exclusão digital. Dados da pesquisa TIC Educação²⁰ 2019 registram que a maioria das escolas brasileiras não

¹⁸ São os recursos em que há a necessidade de professor e aluno estarem participando juntos no mesmo ambiente e ao mesmo tempo.

¹⁹ Não necessita de conexão simultânea em tempo real, entre o professor e o aluno.

²⁰ A pesquisa foi realizada entre os meses de agosto e dezembro de 2019, a pesquisa TIC Educação investiga o acesso, o uso e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas públicas e particulares brasileiras de Ensino Fundamental e Médio, com enfoque no uso pessoal desses recursos pela comunidade escolar e em atividades de gestão e de ensino e de aprendizagem. O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, é responsável pela produção de indicadores e estatísticas sobre a disponibilidade e o uso da Internet no Brasil, divulgando análises e informações periódicas sobre o desenvolvimento da rede no País. O Cetic.br é um Centro Regional de Estudos, sob os auspícios da UNESCO. Mais informações em <http://www.cetic.br/>.

possuem plataformas educacionais para ensino on-line. A pesquisa foi realizada antes da pandemia, e aponta que “apenas 14% das escolas públicas e 64% dos particulares, ambas em áreas urbanas, contavam com um ambiente ou plataforma de aprendizagem à distância” (MACIEL, 2020, on-line). Ao fazer um comparativo entre escolas públicas e privadas, a pesquisa mostra que as instituições particulares possuem uma porcentagem maior de ambientes ou plataformas virtuais de aprendizagem, o que justifica a resposta mais efetiva destes espaços quando o ERE foi adotado. Assim, os dados revelam-nos o cenário das escolas brasileiras, pouco antes da suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia de Covid-19.

No Brasil, praticamente metade da população não tem acesso à Internet ou tem acesso limitado e instável. “As desigualdades no acesso e uso da Internet em muitas áreas urbanas periféricas e zonas rurais reforçam as diferenças marcadas por vulnerabilidades sociais” (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p.210).

Avelino e Mendes (2020), justificam que devido à dimensão continental de nosso país,

[...] nem todas as crianças têm acesso a internet e as atividades propostas pelos educadores não chegam a elas. Além do mais, o ambiente de casa nem sempre é propício, repletos de violência doméstica, alimentação inadequada, iluminação precária, falta de orientação dos educadores para as atividades, entre outros problemas recorrentes no âmbito familiar que prejudicam a conclusão dessas atividades (AVELINO; MENDES, 2020, p. 60).

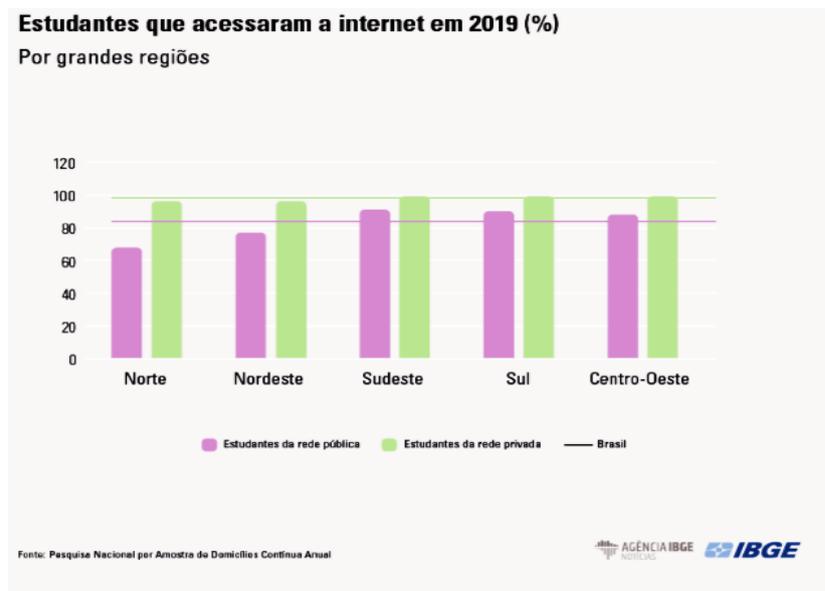
Estudantes provindos de famílias de baixa renda que fazem parte do ensino público, foram os mais afetados e excluídos da aprendizagem on-line. Há casos de estudantes que conseguem acesso por meio de um único celular compartilhado por todos na família. Além disso, não é nada fácil assistir e interagir nas aulas on-line através de uma tela com dimensões reduzidas. Para agravar, nem sempre o dispositivo móvel possui boa capacidade de memória para armazenar as atividades e aplicativos disponibilizados, e a conexão com a internet ocorre com o uso dos dados móveis. Tal situação coloca-os em desvantagem com relação aos estudantes do ensino privado, que em vista de sua melhor condição socioeconômica, possuem facilidade de acesso a estes recursos. Conforme Avelino e Mendes (2020), se no período pré-pandemia a dificuldade estava no aluno chegar à escola, “agora muitos alunos vão enfrentar o fato de não terem recursos suficientes para acompanhar as aulas on-line e executar as atividades solicitadas” (AVELINO; MENDES, 2020, p. 58).

Concorda-se com Nóvoa (2020b, on-line), ao afirmar que “todos referem que o recurso digital provoca ainda mais desigualdades, mas pouco, ou nada, tem sido feito para ultrapassar esta situação”.

Diante da intensificação das desigualdades sociais e educacionais, Morin (2021, p.29), fala que “o isolamento serviu de lente de aumento para as desigualdades sociais”. Em se tratando da educação, essas desigualdades foram evidenciadas devido à falta de conectividade de uma grande parcela de estudantes.

No gráfico a seguir, podemos observar as diferenças de acesso à internet entre estudantes do ensino público em comparação com os estudantes do ensino privado em cada região do Brasil. Os dados coletados demonstram que as diferenças e desigualdades sociais no contexto educacional brasileiro não são frutos da pandemia, pois já eram evidenciadas muito antes dela ocorrer.

Figura 6 - Estudantes que acessaram a internet por rede de ensino nos Estados brasileiros ano de 2019



Fonte: Censo (2022).

No que diz respeito aos estudantes com deficiências, estes se encontram entre os grupos populacionais em situação de maior vulnerabilidade no contexto da Covid-19. O grupo de Pesquisa Infinito da Faculdade de Educação da UFMG, realizou um estudo em 2020, sobre o impacto da Covid-19 na educação desses estudantes no Brasil. A pesquisa apontou que 73,44% das famílias disseram ter computadores em casa em condições de uso, 26,17% responderam não possuir, enquanto 97,41%

disseram ter celulares. Destes, 93,77% responderam possuir internet em suas residências, porém, a pesquisa não questionou se a internet era banda larga ou eram utilizados os dados móveis. A pesquisa não apresentou um juízo de valor sobre a qualidade de acesso às tecnologias.

Os dados apresentados pela pesquisa Infinito, mostram que 56,88% dos estudantes não estavam participando das atividades síncronas com seus professores e, dentre os participantes, em torno de 68% dos alunos, não tolerava permanecer nas atividades dentro do tempo estabelecido. As porcentagens acima mencionadas, nos evidencia que o contexto vivido é desafiador, entretanto para os estudantes com deficiências é ainda maior, “diferentemente das crianças típicas que conseguem permanecer um tempo maior diante de uma videoaula, as atípicas nem sempre têm essa compreensão de que é necessário ficar naquele espaço, naquela cadeira, sentadas” (SOUZA, 2021, p. 106).

De acordo com os dados levantados pelo grupo de Pesquisa Infinito, do total de estudantes com deficiência que realizavam as aulas síncronas, um pequeno percentual conseguiu realizar a atividade de forma autônoma, destacando que grande parte dos estudantes com deficiência necessitam do auxílio de adultos para mediar sua aprendizagem. No contexto da Educação Inclusiva, o professor de Educação Especial é o agente facilitador da aprendizagem destes estudantes, e em se tratando do cenário instaurado pela pandemia, depreende-se que a falta das interações presenciais contribuiu para os dados acima apresentados.

A pesquisa aponta que embora a pandemia tenha impactado a todos os estudantes em geral, no que diz respeito aos estudantes com deficiências os enfrentamentos são mais significativos em relação a garantia de seus direitos educacionais. De acordo com Borges et al (2021, p. 9), “grande parte dos estudantes com deficiência possuem características específicas de aprendizagem, necessitam de suportes de tecnologia assistiva, dependem de mediadores, dentre outras particularidades”.

Os resultados da pesquisa Infinito evidenciam que os alunos com deficiência necessitam de suportes específicos, aulas planejadas, que considerem suas necessidades educacionais. A pesquisa salienta que os resultados continuam sendo analisados e permitirão compreender melhor as perdas no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência em decorrência da pandemia.

Para Martins (2020), é notório que a realidade factual se sobrepõe ao mundo virtual,

[...] as pessoas e a vida cotidiana são o centro de todos os processos, mas se a maioria da população brasileira tivesse melhores níveis de proficiência no uso de artefatos digitais básicos, se antes lhes fosse favorecido ter em sua posse um computador básico ou um Tablet, e se o acesso à internet já fosse garantido e gratuito, a distribuição de recursos financeiros emergenciais, o acompanhamento da contaminação, a organização logística dos atendimentos médicos, de assistência social e a continuidade de atividades letivas em escolas públicas, por exemplo, estariam em melhores condições de execução. A consequência seria que a população mais necessitada e carente sofreria menos (MARTIN, 2020 *apud* ROSA 2021, p. 29).

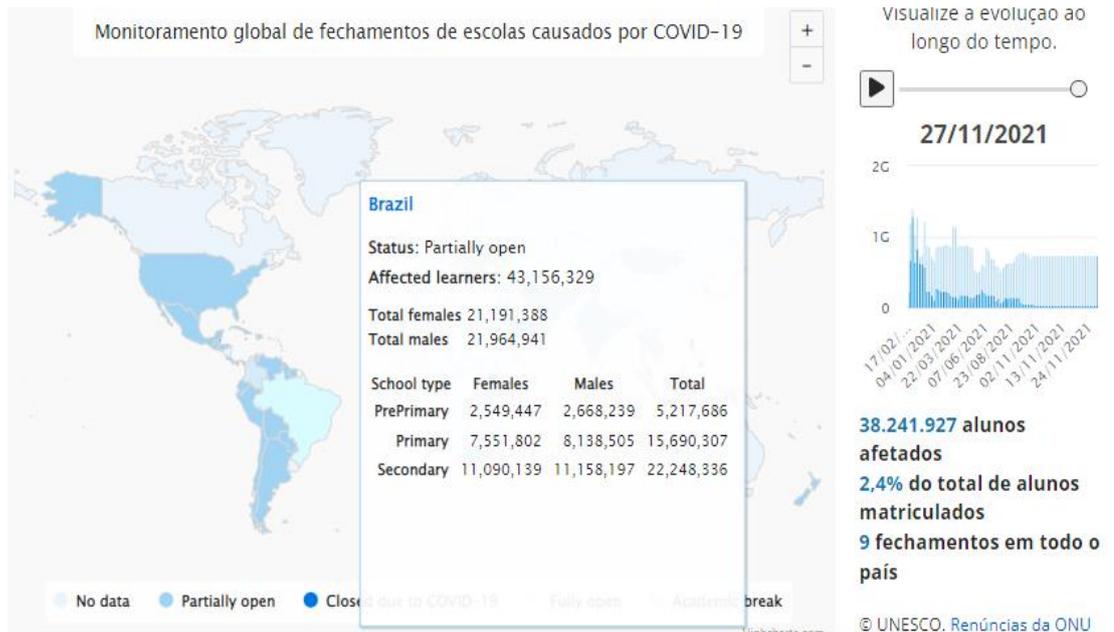
Martins (2020, *apud* ROSA 2021) nos evidencia que os problemas relacionados à falta de prioridade do Estado em investir na educação, ganham contornos mais críticos diante da reconfiguração por que passou o sistema educacional brasileiro nos últimos dois anos em decorrência da pandemia de Covid-19.

Os resultados apontados pela investigação realizada pelo grupo da pesquisa Infinito (2021), evidenciam que os alunos com deficiência necessitam de suportes específicos, aulas planejadas, que considerem suas necessidades educacionais. A pesquisa salienta que os resultados continuam sendo analisados e permitirão compreender melhor as perdas no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência em decorrência da pandemia.

Dados apontados pela UNESCO (2021) demonstram que “um ano após o início da pandemia de Covid-19, quase metade dos alunos do mundo ainda são afetados pelo fechamento parcial ou total das escolas”.

A figura abaixo, mostra-nos os números de alunos afetados pelo fechamento das escolas no Brasil devido à pandemia de Covid-19, na data de 27/11/2021.

Figura 7 - Impacto do Covid-19 na educação brasileira: número de alunos afetados



Fonte: UNESCO (2020).

A pesquisa realizada pela organização não governamental Todos pela Educação (2022), mostra-nos que, entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que não sabiam ler e escrever, passando de 1,4 milhão em 2019 para 2,4 milhões em 2021. E se em tempos normais (pré-pandemia), as dificuldades no aprendizado dos alunos já eram uma realidade na educação brasileira, o que se pode esperar diante da complexidade do atual cenário?

A realidade vivenciada pelos estudantes brasileiros, sem e com deficiência, em tempos da Covid-19, anuncia desafios que certamente impactarão no período pós-pandemia. Entende-se que as ferramentas tecnológicas não são a solução para os problemas que se apresentam na educação nos dias de hoje, entretanto, tornaram-se indispensáveis efetivamente neste momento de exceção, o que nos leva a compreender sobre a importância em se fomentar políticas públicas que busquem garantir o acesso à internet e às TICs como um direito relevante na contemporaneidade a todos os estudantes.

5.3 DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL AO RETORNO PRESENCIAL

Após um ano e meio de Pandemia, no qual passamos praticamente todo o ano de 2020 com as atividades presenciais suspensas, e os vários enfrentamentos e

obstáculos vivenciados pelas escolas para manter os estudantes conectados às atividades escolares, alimentamos a esperança de que, no ano de 2021, retornaríamos à presencialidade. Entretanto, o surgimento de novas variantes e a demora para começar a vacinação na população brasileira fizeram com que o vírus da Covid-19 continuasse a se espalhar, impedindo o retorno às aulas presenciais em grande parte das escolas brasileiras.

Ainda assim, em junho de 2020, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), apresentou uma relação de diretrizes a serem consideradas no que concerne ao retorno às aulas presenciais. Este protocolo de Diretrizes contempla pontos das discussões realizadas com os Estados, bem como documentos que também tratam de estratégias sobre o retorno presencial elaborados por várias entidades. A fim de avaliar e assegurar a reabertura das escolas consideraram-se as seguintes estratégias:

1. Prontidão do sistema – avaliar a disponibilidade de pessoas, infraestrutura, recursos e capacidade de retomar as funções;
2. Continuidade da aprendizagem – assegurar que a aprendizagem seja retomada e continue da forma mais harmoniosa possível após a interrupção;
3. Resiliência do sistema – construir e reforçar a preparação do sistema educacional para antecipar, responder e mitigar os efeitos das crises atuais e futuras (Consed, 2020, p.04).

Da mesma forma, o Programa Saúde na Escola (PSE) adotou algumas ações intencionando auxiliar no processo de reabertura das escolas estaduais e municipais, entre elas: publicou o documento Orientações para Reabertura das Escolas da Rede Pública Básica de Ensino, lançou a Portaria nº 1.857, de 28 de julho de 2020, além de apresentar o Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica, o qual apresenta orientações para o retorno seguro nas escolas, e que foi apresentado pelo MEC em outubro de 2020. Este Guia foi elaborado tendo como suporte a OMS, a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e o Ministério da Saúde. Tais organizações sugerem que a educação deve ser considerada serviço essencial.

Diante da continuidade da pandemia, o regime de ensino remoto manteve-se até o mês de maio de 2021. Porém, foi a partir do mês de junho do mesmo ano que as aulas presenciais foram retornando gradualmente. Para evitar aglomerações, as

escolas passaram a adotar a modalidade de ensino híbrido, que combina aulas presenciais com aulas remotas. O objetivo é “flexibilizar as atividades de ensino, mesclando ou alternando, intencional e de forma planejada, momentos presenciais e não presenciais de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2021a, p. 08). A proposta da Aprendizagem Híbrida, tem como objetivo superar o estágio de emergência, e através do esforço dos professores e estudantes, minimizar as possíveis perdas escolares causadas pelo estado de pandemia, “apenas para assegurar o máximo possível de aprendizagem em situações absurdamente adversas, frente ao imponderável” (BRASIL, 2021a, p. 08).

As aulas foram acontecendo com alternância de dias, no qual foram definidos dias específicos para cada turma frequentar a escola. Desta forma, uma parte dos estudantes participava das aulas no espaço físico escolar, enquanto os demais acompanhavam-nas por meio de atividades remotas assíncronas e, este retorno deveria estar em conformidade com os protocolos de biossegurança. Reforça-se que a decisão do retorno deveria levar em consideração o nível de transmissão local, bem como a avaliação de risco e a capacidade de adaptação das escolas. É importante “reforçar a autonomia federativa, uma vez que as decisões sobre a implementação de estratégias são tomadas localmente, em colaboração com serviços de saúde” (BRASIL, 2021a, p. 05).

Na Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, pode-se ler em seu Art. 9º que:

A volta às aulas presenciais deve ser gradual, por grupos de estudantes, etapas ou níveis educacionais, em conformidade com protocolos produzidos pelas autoridades sanitárias locais, pelos sistemas de ensino, secretarias de educação e instituições escolares, com participação das comunidades escolares, considerando as características de cada unidade educacional, observando regras de gestão, de higiene e de distanciamento físico de estudantes, de funcionários e profissionais da educação, com escalonamento de horários de entrada e saída para evitar aglomerações, e outras medidas de segurança recomendadas (BRASIL, 2020i, p. 4).

A Resolução discorre que cabe aos pais ou responsáveis legais decidirem se o estudante irá permanecer nas atividades remotas. Para tanto, devem comprometer-se pelo cumprimento das atividades escolares e avaliações que foram previstas no novo planejamento curricular.

Ainda, conforme o Art. 31 desta Resolução, as normas e orientações lançadas continuarão em vigor mediante agravamento da pandemia da Covid-19 no primeiro semestre do ano letivo de 2021.

No Rio Grande do Sul, o desafio principal da educação para 2021 foi a recuperação das aprendizagens. Sendo assim, a rede estadual de educação elaborou para o ano letivo de 2021 as Matrizes de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino. A ideia é que os estudantes retomem as habilidades primordiais do ano letivo de 2020, e que também sejam contempladas as habilidades consideradas fundamentais para o ano letivo vigente. As Matrizes de Referência para o Modelo Híbrido²¹ de Ensino visam estabelecer "uma referência aos caminhos da aprendizagem que os estudantes devem realizar para cada ano escolar em termos de conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidas, sejam no ensino presencial ou remoto" (Rio Grande do Sul, 2021a, p.10).

No que diz respeito aos estudantes da EE, que participam do AEE ou que estão em Escolas Especiais, o documento trata que devem ser realizadas as adequações necessárias para o Modelo Híbrido as quais devem basear-se nas Matrizes de Referência para o Ensino Regular e cursos de Ensino Fundamental e Ensino Médio. As atividades pedagógicas não presenciais são aplicadas a todos os estudantes nos seus variados níveis, etapas e modalidades educacionais, sendo também extensivas aos estudantes submetidos a regimes especiais de ensino, tais como os que "apresentam deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, atendidos pela modalidade Educação Especial (Rio Grande do Sul, 2021a, p.35)".

Preocupado com o impacto da Pandemia na área da educação, diante dos efeitos do distanciamento e os possíveis efeitos negativos na escolarização e socialização dos estudantes, o então Governador Eduardo Leite²², anuncia sua decisão de que as aulas presenciais iriam retornar no Estado do Rio Grande do Sul.

Desta forma, em 29 de outubro de 2021 é publicado o Decreto nº 56.171, que estabelece o retorno obrigatório das aulas totalmente presenciais, sem revezamentos em todos os níveis de ensino público (estadual e municipal) e privado. De acordo com

²¹ As Matrizes de Referência para 2021 estão disponíveis no site: <http://educacao.rs.gov.br/gestao-pedagogica>.

²² Em 28 de março de 2022, Leite anunciou sua renúncia ao cargo de governador para concorrer à presidência da República. Seu governo teve início em 01 de janeiro de 2019 até 31 de março de 2022.

o Decreto as aulas presenciais para a Educação Básica começariam no dia 8 de novembro. Para tanto, deveriam ser respeitadas as medidas de prevenção e enfrentamento da pandemia da Covid-19.

Diante da decisão, a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul anunciou medidas a serem tomadas como: distanciamento entre alunos (mínimo 1 metro), higienização, ambientes ventilados, uso obrigatório de máscaras. Para as escolas que, por questões de pouco espaço físico, não conseguissem assegurar o distanciamento mínimo, o Decreto possibilita a adoção de sistema de revezamento entre os alunos. Neste caso, as escolas deveriam ofertar o ensino remoto nos dias e horários em que os alunos não estivessem presencialmente na escola. O Google Sala de aula poderia ser utilizado nos casos excepcionais em que o estudante não pudesse estar presente na escola, e para aqueles que não possuem recursos tecnológicos ou internet, as atividades devem ser entregues de forma impressa.

No Art. 3º do Decreto, fica restabelecido o ensino presencial obrigatório na Educação Básica, tanto nas redes públicas quanto nas privadas,

inclusive para a realização de avaliações a serem aplicadas no horário normal definido para as aulas, assegurada, contudo, para todos os efeitos, a permanência no regime híbrido ou virtual aos alunos que, por razões médicas comprovadas mediante apresentação de atestado, não possam retornar integral ou parcialmente ao regime presencial (Rio Grande do Sul, 2021b, p. 01).

No dia 10 de novembro de 2021, o Ministério Público estadual instituiu a Nota Pública nº 03, que define diretrizes para o retorno presencial e convoca a comunidade gaúcha e escolar ao diálogo e ao trabalho colaborativo, a fim de garantir que sejam ofertadas aulas presenciais aos alunos da rede pública e da rede privada de forma equitativa. A nota sustenta-se pelas seguintes considerações: a Constituição Federal estabelece a educação como direito fundamental de todos, dever do Estado e da família; o caráter essencial das atividades de ensino da rede pública e privada, reconhecido na Lei Estadual nº 15.603, de 23 de março de 2021, em seu artigo 2º; o restabelecimento da obrigatoriedade do ensino presencial “na Educação Básica das redes públicas e privada”, conforme o Decreto Estadual nº 56.171, de 29 de outubro de 2021; o ambiente escolar também configura-se como um espaço de proteção para crianças e adolescentes, em especial aos que são vítimas de violações de direitos; os danos e prejuízos para o desenvolvimento de uma geração de crianças e

adolescentes pela paralisação das atividades escolares e falta de convívio social entre seus pares.

Assim, a exemplo do ano de 2021, a rede estadual de educação elaborou as Matrizes de Referência para o ano letivo de 2022, que tem como seu objetivo:

orientar os professores evidenciando, em cada ano/série, etapa e componente curricular da Educação Básica, de onde devemos partir para que possamos oferecer um ensino de qualidade, que favoreça o desenvolvimento de todas as potencialidades dos estudantes, considerando as dificuldades enfrentadas no ano letivo de 2021, consolidando o trabalho de recuperação das aprendizagens que envolveu toda a comunidade escolar e buscando estratégias para uma transição entre o continuum curricular e a progressão de aprendizagens para garantir a continuidade da trajetória escolar de nossos alunos e alunas com qualidade e respeito aos direitos de aprendizagem (RIO GRANDE DO SUL, 2022, p. 2).

No que diz respeito ao retorno escolar na RMSM, o Decreto nº 83 de 3 de agosto de 2021 estabelece o retorno das aulas presenciais de forma escalonada para a data de 9 de agosto de 2021, de acordo com os Planos de Contingência de cada estabelecimento de ensino, em todos os níveis e modalidades de ensino. Conforme exposto em seu Art. 2º, a busca ativa deve ser priorizada na escola em especial para crianças e estudantes que apresentam: “I - autorização dos pais ou responsáveis para retorno presencial; II - dificuldade no acesso à internet ou que não retornaram as atividades encaminhadas via ensino remoto; III - dificuldade de aprendizagem e maior vulnerabilidade; IV - defasagem idade/ano” (SANTA MARIA, 2021a, sp). Segundo o Art. 4º do Decreto, cabe às instituições de ensino organizarem seus Calendários Escolares “prevendo o ensino presencial articulado ao ensino remoto para integralização da carga horária mínima estabelecida por Lei” (SANTA MARIA, 2021a, sp).

Na data de 23 de fevereiro de 2022, as aulas em formato presencial tiveram início na RMESM. Foi estabelecido que cada escola da rede municipal tem autonomia para organizar suas estratégias, respeitando as diretrizes sanitárias e os decretos estaduais e municipais. Dentre as ações do setor pedagógico que devem ser desenvolvidas ao longo do ano, destacam-se: a busca ativa “vem pra escola”; o monitoramento da aprendizagem; consolidar o uso das plataformas pedagógicas como a Árvore de Livros; o projeto piloto Impulsionar que, oferece aulas de reforço de

português e matemática para alunos do 9º ano, objetivando reduzir a defasagem escolar.

Apesar de estarmos todos desejando a volta da normalidade, retomar a rotina do ensino presencial foi um processo árduo e não menos difícil que a adaptação ao ensino remoto. Mais uma vez nossas rotinas foram alteradas e o receio de contaminação pelo vírus ainda persiste. Contudo, depreende-se que o retorno às atividades presenciais é imprescindível, pois é no espaço escolar que seguramente é garantido o processo de ensino e aprendizagem.

5.4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DIREITO EDUCACIONAL NA PANDEMIA

A situação de calamidade pública sanitária cunhou a expressão “Fique em casa!”, a fim de respeitar um dos direitos fundamentais do ser humano: o direito à vida e à saúde. Em contrapartida, o distanciamento social para algumas pessoas tornou-se uma barreira para acessarem um outro direito que lhes é essencial: a educação.

Neste sentido, a educação sofre com as mudanças influenciadas pelas regras do distanciamento social impostas pela pandemia, que a limitou à prática do ensino na modalidade remota, e mais recentemente, na modalidade híbrida²³. Autores como Camizão, Conde e Victor (2021), destacam que

o público-alvo da educação especial (PAEE) matriculado nas escolas das redes públicas enfrenta, nesse momento, um duplo desafio: o primeiro refere-se às condições históricas de garantir a inclusão, presentes no processo de escolarização, amplamente discutido ao longo dos anos; o segundo emerge da pandemia e dos desafios para assegurar a inclusão no ensino remoto, de forma que promova a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos (CAMIZÃO; CONDE; VICTOR, 2021, p. 3).

Desta forma evidencia-se que o fechamento repentino das escolas afeta significativamente os estudantes público-alvo da Educação Especial, que necessitam de suportes adequados para atender suas especificidades. Cury et al (2020) faz uma reflexão acerca do impacto da pandemia para estes estudantes. Para este autor,

²³ De acordo com Bacich, Neto e Mello (2015, 21), o ensino híbrido é “uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs)”.

Pensar o distanciamento social para quem já vive isolado, em função da falta de acessibilidade urbanística, arquitetônica, comunicacional, tecnológica e, também, devido a inclusão precária, ainda existente em muitos contextos sociais e escolares, é concluir que essa importante camada da população está hiper vulnerável frente a atual realidade (CURY *et al.*, 2020, p. 3).

Diante da crise educacional gerada pela pandemia da Covid-19, a exclusão vivenciada pelas pessoas com deficiência acentuou-se: as atividades remotas não contemplam a todos, uma vez que livros, internet e computadores são recursos que nem sempre estão disponíveis em todos os lares.

Entende-se que, se a escola é o direito de todos, e não de uma parcela, logo, as pessoas com deficiências também devem usufruir deste direito, ainda que a história tenha nos mostrado que por muito tempo essas pessoas tiveram seu processo de aprendizagem fora das escolas regulares (MENDES, 2006).

A educação inclusiva, por sua vez, pressupõe igualdade de direitos, de oportunidades, respeito à diversidade, e valorização das diferenças. Nesse sentido, Sánchez (2005), nos diz que a educação inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos, pois defende que nenhuma pessoa deve ser segregada, seja por “consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertence a uma minoria étnica (seria algo que iria contra os direitos humanos)” (SÁNCHEZ 2005, p. 12).

A educação, enquanto ferramenta transformadora da sociedade, é um direito fundamental garantido pela Constituição e cabe ao Estado prover e incentivar as condições para o pleno desenvolvimento da cidadania. Portanto, independente da excepcionalidade gerada pela pandemia de Covid-19, entende-se que o direito à educação deve ser assegurado pelo Estado, conforme regulamentado em nossa Carta Magna e expresso no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No seu Art. 53, a Constituição manifesta que toda criança e adolescente tem direito à educação, aspirando seu pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1991).

Ao adotar como princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, a Constituição Federal efetiva o objetivo republicano de “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, e prevê uma sociedade com escolas abertas a todos. (BRASIL, 2004, p. 5).

No Art. 208, § 1º, inciso VII, a Constituição Federal destaca que a educação é direito público subjetivo, portanto é um direito inerente ao indivíduo, podendo ser reivindicado por qualquer pessoa caso o Estado não esteja cumprindo sua obrigação. E, é dever do Estado, da família e da sociedade assegurar “à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação [...]” (BRASIL, 1988, on-line).

Segundo Silva e Silva (2020), vivemos em um Estado Democrático de Direito, portanto, a excepcionalidade pandêmica não retira o direito à educação, que é cláusula pétrea da Constituição Federal de 1988. O direito à educação também é expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), e no Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece as diretrizes para que o Brasil atinja uma Educação de qualidade até o ano de 2024.

No que diz respeito aos direitos educacionais das pessoas com deficiência, estes também são manifestados na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e na Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Atualmente, encontram-se amparados pelas Portarias, Pareceres e Decretos lançados no decorrer destes quase dois anos de pandemia. Para Cury (2020, p. 3), a garantia do direito à educação para o estudante que é o público-alvo da educação especial, mesmo em tempos de pandemia, deve sustentar-se na perspectiva da educação inclusiva. Assim, mesmo que fique em casa, o aluno deve receber a assistência necessária para desenvolver-se educacionalmente (Cury, 2020).

Para garantir atendimento escolar essencial, diante da emergência pedagógica, o CNE aprovou em abril o Parecer 05/2020, que propõem a adoção de atividades pedagógicas não presenciais (remotas), em todas as modalidades de ensino enquanto persistirem as restrições sanitárias, sendo estas orientações extensivas aos estudantes público-alvo da educação especial (BRASIL, 2020c, p. 8). A ideia é dar continuidade ao calendário escolar, continuar garantindo aos estudantes acesso às competências previstas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. De acordo com o Parecer, as medidas de acessibilidade devem ser garantidas enquanto não houver possibilidade de retorno presencial, ficando a cargo dos Estados, Distrito Federal e Municípios “buscar e assegurar medidas locais que garantam a oferta de serviços, recursos e estratégias para que o atendimento dos estudantes da educação especial ocorra com padrão de qualidade” (BRASIL, 2020c, p. 15).

Assim, apesar de todas as dificuldades impostas neste período, enfatiza-se que o AEE enquanto um serviço da EE, deve ser oferecido mesmo no período de excepcionalidade. Este atendimento está regulamentado por lei e foi criado em 2008 pela PNEEPEI, devendo ser ofertado de forma complementar ou suplementar. A política de 2008, garante a transversalidade da educação especial, sendo assim, no Brasil, estudantes desde a educação infantil até ao ensino superior possuem direito de acesso ao AEE. Este serviço deve integrar-se ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, envolver a participação da família e atender às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da educação especial. Ele envolve interdisciplinaridade, e tem como função:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 11).

O AEE tem como fim eliminar as barreiras que se apresentem no processo de escolarização dos estudantes com deficiências, Transtorno Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas habilidades/superdotação, além de garantir o direito à aprendizagem, acesso ao currículo, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2009).

A Resolução n.4/2009 em seu Art. 5º, deixa claro, que é na sala de recursos multifuncionais da escola regular que a maioria das atividades do AEE devem ser desenvolvidas (BRASIL, 2009). Entretanto, como nos diz Cury et al (2020), o AEE não se limita ao espaço da sala de recursos. Conforme este autor, o AEE: “em tempos de pandemia, pode e deve ser oferecido aos estudantes que dele necessitem, possibilitando atividades pedagógicas remotas ricas em oportunidade para que cada um aprenda de acordo com suas possibilidades” (CURY *et al.*, 2020, p. 4).

Portanto, o AEE deve ser garantido e motivado pelos “professores regentes e especializados, em articulação com as famílias, para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas” durante o período de emergência (BRASIL, 2020c, p. 15). Desta forma, além de ser disponibilizado os recursos e materiais de apoio, deve ser garantido a estes estudantes o acesso ao currículo escolar. Para isto, os professores do AEE e os professores regentes da sala comum

deverão, articulados com a equipe escolar, adequar os materiais e prover às famílias com orientações específicas e apoio necessários (BRASIL, 2020c).

O professor para atuar no AEE, deve possuir formação inicial de nível superior em Licenciatura em Educação Especial ou ter uma Licenciatura como formação inicial e formação continuada em nível de Pós-Graduação em Educação Especial, esta instituição deve estar registrada no MEC. Suas atribuições estão estabelecidas nas Orientações para a Organização de Centros de AEE no Brasil, na Nota Técnica nº 9/2010, da Secretaria de Educação Especial e Gabinete (SEESP/GAB).

De acordo com Turchiello; Silva; Guareschi (2012), além de desenvolver atividades com os estudantes na sala de recursos multifuncionais, o professor do AEE tem como atribuição acompanhar as ações em sala de aula; trabalhar junto aos professores e famílias, bem como o estabelecer parcerias com outros profissionais, serviços e instituições. Desta forma, dependendo da necessidade de seu aluno, o professor do AEE, deverá organizar “atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, a fim de facilitar o processo de construção de aprendizagem do sujeito” (ALVEZ; GUARESCHI, 2011, p. 36).

As parcerias e articulações com os professores da sala regular são fundamentais para disponibilizar aos estudantes os recursos pedagógicos e de acessibilidade, que possibilitem sua participação nas atividades escolares a fim de eliminar as barreiras, e promover a construção do conhecimento. Nesse sentido, os estudantes que formam o público-alvo da educação especial necessitam de suportes específicos e de aulas planejadas, que levem em consideração suas necessidades educacionais. Compreende-se que mesmo que estes estudantes apresentem dificuldades em acompanhar as atividades remotas, este fator não deve servir como pretexto para impedir que seu direito à educação seja assegurado.

Diante da deflagração da pandemia, o CNE/CP também elaborou o Parecer nº 11/2020, na qual trata ser de competência da EE, especificamente, o Atendimento Educacional Especializado. O Parecer trata que o AEE em tempos de Covid-19 seja oferecido seguindo as seguintes orientações:

- O atendimento deve ser ofertado, pelos sistemas de ensino, em atividades não presenciais ou presenciais, a partir de uma avaliação do estudante pela equipe técnica da escola. O estudante e suas famílias devem ser contatados para informar as possibilidades de acesso aos meios e tecnologias de informação e

comunicação. Os professores do Atendimento Educacional Especializado deverão elaborar com apoio da equipe escolar, um Plano de Ensino Individual (PEI), para cada aluno, de acordo com suas singularidades;

- As orientações e atividades não presenciais deverão ocorrer através de ações articuladas entre o professor do AEE e o acompanhante (mediador presencial) no domicílio, ou com o próprio estudante quando possível, por meio de tecnologias de comunicação;
- Deverão ser previstas ações de apoio aos familiares ou mediadores, na realização de atividades remotas, avaliações e acompanhamento;
- Aos professores especializados cabe a promoção de acessibilidade nas atividades, disponibilizando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os surdos, materiais pedagógicos acessíveis e adequados à interação e comunicação aos alunos com outros impedimentos;
- Aos alunos com altas habilidades e superdotação deve ser garantido acesso ao atendimento educacional especializado, presencial ou não presencial, considerando seu programa de enriquecimento curricular e atividades suplementares (BRASIL, 2020j, p. 25-26).

Pode-se ler no parecer CNE/CP nº 11/2020, que o retorno à escola dos estudantes público-alvo da Educação Especial deve seguir as mesmas orientações gerais, conforme o poder regulatório próprio dos sistemas de ensino federal, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Entretanto, em seu oitavo tópico que trata das *Orientações para o Atendimento ao Público da Educação Especial*, o parecer propõe que estes estudantes devem ser privados de interações escolares presenciais, caso apresentem comorbidades que os tornem mais vulneráveis à contaminação. Estabelece também que estes estudantes somente devem retornar ao ensino presencial, ou ao AEE, mediante uma “indicação da equipe técnica da escola, ou quando os riscos de contaminação estiverem em curva descendente” (BRASIL, 2020j, p. 25). Conforme o Instituto Rodrigues Mendes (IRM), ainda que certas crianças e adolescentes com deficiência pertençam a grupos de risco para a Covid-19, “o laudo médico de deficiência não deve ser aceito como justificativa para que estes estudantes sejam deixados para trás. É importante esclarecer que não existe correlação automática entre deficiência e risco” (IRM, 2020, p. 32).

Neste sentido, o Parecer ao invés de defender e reafirmar a inclusão, reaviva o discurso da doença e da incapacidade. O IRM (2020), recomenda que os estudantes com deficiência retornem às aulas sempre que for possível e seguro.

Apesar da complexidade trazida pelo contexto da Pandemia, ela não pode ser usada como justificativa para que estudantes com deficiência sejam privados do acesso à aprendizagem. A educação e AEE são direitos fundamentais e como tal, sua garantia tanto no ensino remoto, quanto no presencial deve priorizar um ensino para todos, por meio do qual sejam oportunizadas as adequações necessárias à aprendizagem, seguindo todos os protocolos sanitários essenciais, respeitando as especificidades e diversidades que compõem os sistemas de ensino.

6 PRÁTICA PEDAGÓGICA À LUZ DE MEIRIEU

Philippe Meirieu é considerado um dos maiores pedagogos franceses, tem como objeto de estudo a pedagogia e a analisa em diferentes perspectivas. Defensor da escola inclusiva, a compreende como um espaço-tempo de todos, isso significa assumi-la como uma instituição aberta a todos (Meirieu, 2002). Compreende a pedagogia diferenciada, como um mecanismo para a democratização da educação. Na perspectiva da pedagogia diferenciada a ação pedagógica deve estar centrada no aluno e nas suas especificidades, pois entende que cada pessoa tem um ritmo e forma diferente de aprender. Nesta perspectiva, concebe-se que ser indiferente às diferenças produz desigualdades sociais e de aprendizagem.

De acordo com Vieira (et al; 2020), para Meirieu,

[...] a pedagogia diferenciada reconhece que o acesso aos princípios fundamentais da cidadania por todos os alunos demanda a composição de itinerários didáticos mais específicos e comprometidos em tornar os conhecimentos acessíveis aos estudantes, sem, com isso, diferenciar para excluir ou “guetizar” e/ou adaptar atividades/estratégias de ensino para tornar o currículo mínimo aos alunos considerados também mínimos para muitas escolas (VIEIRA et al; 2020, p. 510).

Ou seja, a pedagogia diferenciada permite ao educador compreender que não existem grupos de estudantes homogêneos, “mesmo na classe mais homogênea, os alunos apresentam inúmeras diferenças”, sejam elas na forma como este estudante conduz as suas estratégias de aprendizagem, seja na forma como ele se relaciona com o saber (MEIRIEU, 2005, p. 121). Assim, cada sujeito é diferente do outro e como tal, aprendem de formas e ritmos diferentes. Isso denota olhar para as diferenças como oportunidades de aprendizagem (UNESCO, 2005).

Para este autor, diferenciar a pedagogia “é oferecer a cada um os meios de apropriar-se dos saberes respeitando suas necessidades específicas e acompanhando-o o melhor possível em sua trajetória de aprendizagem” (MEIRIEU, 2005, p. 122), assim é necessário que o professor lance mão de diferentes estratégias para atingir o máximo de estudantes em sua sala de aula, ou seja:

A construção da diferenciação pedagógica está diretamente ligada “à riqueza da paleta metodológica do professor, à sua capacidade de extrair de sua memória pedagógica materiais, dispositivos, métodos de trabalho que ele pode colocar à disposição dos objetivos que procura atingir” (MEIRIEU, 2005, p.203).

Em seu ponto de vista, Meirieu afirma que “as instituições escolares devem ser entendidas como espaços-tempos capazes de colaborar com a ascensão pessoal e profissional dos estudantes, independentemente das trajetórias e das condições de vida desses sujeitos” (VIEIRA et al; 2020, p. 508). Entretanto, Meirieu destaca que:

A pedagogia diferenciada constitui um desafio a uma mudança profunda da escola, ao propor a concretização de dispositivos que respondam às diferentes expectativas e necessidades dos jovens, mas que sejam eficazes em termos de uma aprendizagem duradoura e da sua intervenção na sociedade (JESUS, 2010, p. 47).

Em sua obra *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender* (2005), Meirieu questiona: se existiu um tempo em que as crianças ao entrarem na sala de aula se transformavam como por milagre em alunos e os professores ensinavam espontaneamente, agora esse tempo já não existe mais. “Como será o futuro? Não sabemos. Mas sabemos que estão a acontecer mudanças profundas nos processos educativos, em grande parte devido à revolução digital” (NÓVOA, 2022, p. 10). Neste mesmo pensamento podemos dizer: a escola de antes da Pandemia não existe mais e nem mesmo nós, professores saímos ilesos, uma vez que nossas práticas foram atravessadas por novos modelos de ensinar e aprender mediante os desafios da contemporaneidade. Fomos nos reinventando a cada dia, e a cada novo desafio que se apresentou foi preciso novos movimentos em busca do aperfeiçoamento da prática. Corroborar-se com Freire (1996, p. 32) quando diz:

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Pensar na prática pedagógica é pensar no sujeito ao qual ela é dirigida, é pensar no aluno, é acreditar na sua educabilidade, na sua capacidade. Em *Pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar* (2002), Meirieu define o pedagogo como aquele que busca o diálogo entre a teoria e prática, aquele que alicerça a sua prática pedagógica na pesquisa, e que aposta na educabilidade de seu aluno. “Ninguém pode ensinar sem postular que o outro, diante dele, é educável” (MEIRIEU, 2005, p. 74). Crer na capacidade da educabilidade, é a “razão de ser do ofício de professor” (MEIRIEU, 2005, p. 74).

Repetindo as palavras do estudioso Itard, Meirieu (1998), entende que

o outro só pode crescer, só pode haver aprendizagem, se eu apostar permanentemente em sua educabilidade, se eu estiver convencido de que ele vai chegar lá e se eu concretizar essa convicção por uma expectativa positiva e, ao mesmo tempo, por uma inventividade didática sempre renovada (MEIRIEU, 1998, p. 74-75).

Para o autor, a presença do professor na sala de aula se justifica justamente por acreditar que seus alunos irão conseguir assimilar todos os saberes que lhes são disponibilizados, tal princípio vai ao encontro da ideia de uma educação inclusiva. Desta forma, para Meirieu, “defender uma escola inclusiva significa assumi-la como uma instituição aberta a todos” (VIEIRA et al; 2020, p. 508).

No entanto, Meirieu nos fala que as próprias instituições escolares, tentam levar a crer que nem todos os estudantes são capazes, de tal forma que buscam desmentir o postulado da educabilidade, com esse fim justificam que, há os inaptos, os esforçados, os preguiçosos e aqui ainda arrisco referir os estudantes com deficiências, estes que há muito sofrem com os discursos capacitistas. Porém, o professor não deve desistir, pois é o postulado da educabilidade que alimenta a inventividade pedagógica e didática (MEIRIEU, 2005). Entende que o educador deve investir na criança no mundo, comprometendo-se de corpo e alma na função de educar e com a formação global de seu aluno. Para o autor as crianças deveriam ser educadas e ensinadas de modo a poderem tomar parte na vida democrática. E, é na escola, enquanto instituição, adstrita ao Estado, que “toda a criança, todo o homem é educável” (JESUS, 2010, p. 60).

Para Meirieu, o caminho didático compreende em o educador assumir o caráter diverso que compõem a sala de aula e mediante este fato, levar em conta a forma como cada aluno aprende, ou seja, as estratégias de aprendizagem deste aluno, reconhecendo ainda que alguns métodos funcionam melhor para uns do que para outros. Para este autor, “a prática didática deverá esforçar-se, para fazer com que variem as estratégias de ensino para que os sujeitos possam utilizar sua estratégia de aprendizagem” (MEIRIEU, 1998, p. 138). Em vista disso,

o caminho didático a ser adotado pelo professor está diretamente relacionado com sua facilidade de organizar-se metodologicamente, munindo-se de materiais, recursos e dispositivos tecnológicos que lhe permitam alcançar seus objetivos junto aos alunos. Para tanto, o professor não pode trabalhar com uma estrutura rígida e sim, utilizar-se de procedimentos abertos,

capazes de acompanhar e observar o crescimento e as dificuldades dos educandos, a cada passo da aprendizagem (CRUZ; STEFANINI, 2009, p. 9034).

Meirieu (2002), fala-nos que a inquietude, a preocupação por aquele a quem se deve educar, o desejo de fazer algo por este sujeito, desperta no educador a solicitude pedagógica, o que para o autor significa ser afetado pelo outro,

tomado de compaixão em relação a ele e de querer, simultaneamente, interpelá-lo para que ele próprio se conduza [...]. Assim, há na solicitude uma espécie de estranho tormento que associa a alteração de si e o apelo ao outro, a inquietude por aquele que se deve educar, a vontade de fazer alguma coisa por ele [...] e o sentimento de que não posso fazer em seu lugar, que justamente posso apenas solicitá-lo para que faça ele mesmo (MEIRIEU, 2002, p. 70-71).

Nesse sentido, o fazer ético do professor ganha destaque a partir do conceito de solicitude a qual deve ser compreendida em toda sua complexidade.

Ela se insere em um fundo de inquietude, beira o tormento, manifesta-se pela preocupação assumida pelo futuro do outro tanto quanto pela vontade de estimulá-lo agir ele mesmo, a se pôr em movimento e a decidir a sua trajetória (MEIRIEU, 2002, p. 70).

Desta forma, a solicitude é a compreensão da responsabilidade com o destino do outro, estimulando-o para que ele tome parte de seu destino.

Como afirmam Vieira (et al, 2020),

Em educação especial, isso implica abrir-se ao outro, colocar-se em estado de aprendizagem e acolher os desafios como motores de novas práticas e momentos formativos. Esses movimentos são vividos por aqueles que reconhecem o outro como alguém de direito, de conhecimentos e capaz de compor os próprios estilos de vida por meio das relações que estabelece com o conhecimento (VIEIRA et al, 2020, p. 511).

Assim, constata-se que apesar da pandemia, do distanciamento social e do ERE, os professores não desacreditaram na educabilidade de seus alunos, pois esforçaram-se em planejar novos métodos e estratégias para minimizar e combater todas as formas de fatalidade (MEIRIEU, 2002).

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo serão analisados os dados empíricos produzidos através das entrevistas. Os resultados aqui descritos são fruto de uma análise de conteúdo segundo Bardin (2016). Entende-se que as análises partem de uma realidade e de um público específico, portanto, não há pretensão de tecê-las como verdades absolutas. Assim, a partir das análises foram identificadas as quatro categorias analíticas:

7.1 DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL À PRESENCIALIDADE

Esta primeira categoria analítica objetiva caracterizar os desafios enfrentados na configuração das práticas pedagógicas em educação especial no ensino remoto emergencial, como também, no retorno à presencialidade.

É consenso que o fechamento prolongado das atividades presenciais nas escolas durante a Pandemia tem cobrado um alto preço. Os desafios que se apresentaram trouxeram inúmeros obstáculos para a área da Educação e no que concerne à área da EE, compreende-se que estes também se fizeram presentes nas práticas pedagógicas dos professores de educação especial que trabalham no AEE.

É possível perceber na fala das professoras que os *desafios vivenciados no ERE*, estiveram ligados à dimensão de acesso ao recurso tecnológico: acesso à internet, a notebooks, computadores e smartphones por parte dos alunos e suas famílias. “Um dos maiores desafios foi a falta de acesso de alguns alunos à ferramentas como: notebook, computadores e internet” (Professora A); e por parte dos professores, “As dificuldades dos alunos e minhas próprias em lidar com as tecnologias. Estava se abrindo um mundo novo de tecnologias para mim, que até então eu não tinha acesso” (Professora H). Além disso, com frequência, quando existia o acesso, esse era limitado por parte dos alunos e suas famílias “Foi muito difícil porque a comunidade é carente, com pouco acesso ou acesso muito limitado à internet e aos outros recursos” (Professora E).

Embora as ferramentas tecnológicas tenham se apresentado como a melhor alternativa no contexto da pandemia para o acesso à informação, ao ensino e à aprendizagem, o ensino remoto mostrou-nos que em pleno século XXI, elas ainda não

são uma realidade na maioria dos lares dos estudantes de escolas públicas e nem mesmo aos professores, os excertos acima destacados nos comprovam isso.

Segundo Martins (2019), “investem-se grandes recursos para desenvolver novas e sofisticadas tecnologias que servem ao conforto de uns poucos, enquanto outros não conseguem satisfazer suas necessidades básicas” (MARTINS, 2019, p. 2). Desta forma, as desigualdades de acesso às tecnologias evidenciadas na pandemia, corroboram para a criação de grupos de incluídos e de excluídos (MARTINS, 2019), limitando assim as oportunidades de aprendizagem. Destaca-se ainda que não houve um plano de apoio do governo federal que garantisse aos estudantes acesso à internet. Tão pouco houve um plano de apoio aos municípios. Neste sentido, cada município teve que pensar em ações que viessem a sanar os desafios apresentados naquele momento.

Assim, para os estudantes as atividades remotas mediadas pelas tecnologias trouxeram desafios, que se caracterizam em especial pela falta de preparo tanto estrutural, quanto operacional e econômico. Alunos que não tinham acesso às ferramentas tecnológicas ou ainda, que possuíam acesso limitado à internet não conseguiam assistir às aulas, como bem expressos nas falas das professoras.

Ainda, no que tange a dimensão vinculada ao uso do recurso tecnológico, um outro aspecto apontado pelas professoras ultrapassa a dimensão de acesso e problematiza o uso e o domínio por parte de professores e alunos da ferramenta tecnológica “A gente não tem como costume usar as tecnologias, as famílias não tinham costume, a gente não conhecia, não é né uma realidade educacional” (Professora A).

Como alternativa *para enfrentar os desafios, as professoras assinalam* que, para os alunos que não dispunham de acesso aos recursos tecnológicos, foram enviadas atividades impressas e material físico com atividades estruturadas. “Mandava atividades impressas para os que não tinham acesso à internet e para muitos eu levava as atividades nas suas casas” (Professora H); “Foi preciso fazer alguns ajustes onde montamos a forma de melhor atingir cada aluno dentro das possibilidades da sua família” (Professora G); “Para alguns alunos a gente tinha que mandar material físico, não era folhinha, eram materiais mesmo, estruturados porque eles não tinham computador ou uma internet em casa [...] ou impressora” (Professora A).

Para além do uso das tecnologias, o distanciamento social, alterou drasticamente as possibilidades e modos de mediação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, seja por uma dificuldade de acesso e uso do recurso tecnológico, seja por uma dificuldade de se estabelecer um acompanhamento sistemático das atividades impressas que eram encaminhadas semanalmente ou quinzenalmente aos estudantes.

Para as professoras C e F os desafios evidenciaram-se na falta de retorno das atividades remotas visto que lhes dificultava avaliar o desenvolvimento dos estudantes e mesmo realizar uma autoavaliação da sua prática, para melhorar a mediação escolar. Freire (1996), endossa que um professor que é comprometido com os resultados da sua prática, buscando com isso uma melhor qualidade de vida para seus alunos, é um ser ético e crítico. As professoras referem às dimensões indissociáveis entre mediação pedagógica, acompanhamento/avaliação do aluno em interação com o objeto do conhecimento e o reordenamento da prática pedagógica. “A maior dificuldade foi ter uma sequência no meu trabalho considerando que eu não estava acompanhando para ver se aquilo que eu estava propondo estava sendo feito, se ele estava evoluindo, dentro da proposta [...] (Professora C); “É difícil a gente avaliar se a proposta está dando certo se não temos o retorno do aluno” (Professora F).

Na medida em que se fragiliza a relação entre esses diferentes elementos da prática pedagógica que se retroalimentam, se tem uma dificuldade de acompanhar a trajetória de aprendizagem do aluno. Para além disso, ao planejarem, as professoras necessariamente tinham que prever que a mediação da atividade seria feita por outra pessoa que não ela (a professora). Tal situação trouxe para a cena pedagógica a participação das famílias no processo de realização das atividades pedagógicas e as dificuldades nesse processo “Claro que muito disso também ocorreu devido à dificuldade que os próprios responsáveis encontravam para realizar as atividades com os filhos” (Professora F).

Quanto aos *desafios vivenciados no retorno às atividades presenciais*, as professoras revelam que a dificuldade foi readaptar os estudantes à rotina escolar tendo em vista que passaram quase dois anos dentro de seus lares. “A redução ou retirada de situações de ensino (tanto na escola quanto de intervenções específicas) têm efeito mais drástico para aqueles que dependem de estratégias especificamente delineadas para aprenderem” (FERREIRA; FERREIRA; DURIGON, 2020, p. 6).

Neste sentido, as professoras relatam que readaptar seus alunos à rotina escolar, não foi tarefa fácil: “O desafio foi eles (alunos), retomarem a rotina escolar. Foi eles compreenderem de novo essa organização do ambiente escolar e dos professores conseguirem trabalhar com eles na sala de aula” (Professora I); “Para alguns alunos do AEE a volta ao presencial foi praticamente começar do zero. Os alunos com autismo, por exemplo, perderam toda a rotina da escola nesses dois anos” (Professora D); “A questão da readaptação dos alunos da educação especial com diagnóstico de autismo foi e ainda está sendo um desafio. Tivemos muitos casos de alunos que não queriam ficar na escola [...]” (Professora J).

Ao analisar-se as respostas das professoras, compreende-se que foi um grande desafio pensar em atividades que contemplassem as especificidades educacionais de seus alunos, atendendo as defasagens na aprendizagem que se apresentaram no retorno presencial. Da mesma forma, entende-se que a desestabilização da rotina no período pandêmico justifica as dificuldades apresentadas por estes estudantes para readaptarem-se à rotina escolar, conforme exemplificado pelas professoras, e que se constituíram como mais um desafio à docência do professor de educação especial no retorno do ensino presencial.

7.2 O AEE, ENSINO COMUM E FAMÍLIA: AÇÕES COLABORATIVAS

A presente categoria busca conhecer como se estabeleceu a articulação do trabalho realizado no AEE com os professores do ensino comum, com as famílias e alunos no ensino remoto e no retorno presencial.

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), a inclusão não é tarefa simples e vários são os desafios. Dentre os principais, as autoras destacam a dificuldade de interlocução entre os professores. Ao pensarmos no contexto da educação inclusiva, o cenário pandêmico associado ao ensino remoto revelou a necessidade dos professores ressignificarem as suas práticas, de modo a adotar medidas e estratégias pedagógicas que melhor atendessem seus alunos no período em que as escolas estavam fechadas.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) defendem que para haver avanços no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, é necessário um trabalho pautado na colaboração, com uma dinâmica de construção mútua entre os professores da sala comum e os professores da educação especial. Sendo assim, diante da pandemia e de suas implicações na educação e na prática pedagógica

docente, compreende-se a importância de um trabalho colaborativo entre o AEE e o ensino comum, em prol de ações efetivas ao desenvolvimento dos estudantes público-alvo da EE. Silva; Guimarães; Valentim; Santos (2020), consideram que,

A colaboração entre ambos os professores, diante deste quadro de educação remota emergencial pode se mostrar favorável para ambos os profissionais envolvidos, pois, mesmo que em ambiente online, é possível estudar os casos e traçar estratégias de orientação às famílias sem relação ao processo de escolarização dos alunos por meio das vivências e atividades da sala virtual do AEE e ainda as atividades comuns da turma (SILVA; GUIMARÃES; VALENTIM; SANTOS, 2020, p. 10).

De acordo com Capellini; Zanata; Pereira (2008), o que movimenta as ações colaborativas é “a necessidade histórica do homem de somar esforços para alcançar objetivos que, isoladamente, não seriam atingidos ou o seriam de forma mais trabalhosa ou ainda, inadequada” (CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2008, p. 8). Portanto, as atividades em equipe podem ser consideradas estratégias criadas pelos indivíduos para realizarem, de forma efetiva, tarefas que sozinhos não conseguiriam. E, se estas estratégias em um período mais remoto garantiram a sobrevivência, hoje podem ser executadas de forma mais efetiva em processos de ensino e aprendizagem (CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2008).

No que diz respeito aos sujeitos desta pesquisa, as *articulações do AEE com os professores do ensino comum no período do ensino remoto*, caracterizaram-se:

Eu sempre procurei conversar com os professores, eu apresentei as necessidades e limitações de cada aluno, as questões de como poderiam adaptar o material para esses alunos e eles sempre mandavam esse material para mim. Eu dava mais uma olhada para ver se precisava fazer mais uma adaptação ou não, conversava com eles [...] sempre tem aqueles que pegam mais rápido, e tem aqueles que é mais difícil, aí a gente fica: “professor, isso aqui não está legal”. Toda semana os professores dos anos finais me enviavam atividades para fazer algum tipo de adaptação [...] com certeza rolou um trabalho colaborativo do AEE com esses professores (Professora C).

Alguns colegas das séries iniciais tiveram uma preocupação maior em atender a necessidade dos alunos, realizando trocas constantes comigo sobre as adaptações. Já com os colegas de séries finais foi um pouco complicado, pois achavam muito difícil e trabalhoso adaptar as atividades para os alunos do AEE, o que gerou uma sobrecarga (mental e emocional) no meu trabalho (Professora D).

As falas das professoras nos revelam que no período das atividades remotas, os professores compartilharam responsabilidades. Pensar, planejar, desenvolver um trabalho em parceria foi uma das estratégias encontradas que possibilitou trocas e compartilhamentos de saberes entre o professor de educação especial e o professor da sala comum. Vão ao encontro do que estabelece o artigo 13 inciso VII da Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, a qual aponta que o professor do AEE deve articular-se com os professores da sala de aula comum, de forma a disponibilizar serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Entende-se que as trocas estabelecidas certamente contribuíram e enriqueceram o desenvolvimento da prática pedagógica de ambos os professores, bem como contribuíram no processo de aprendizagem dos estudantes público-alvo da EE, pois “essas trocas enriquecem nosso trabalho, dão-nos confiança e, principalmente, a condição de sermos atores de nossa própria prática, mas não de forma isolada e solitária, e sim, de uma forma colaborativa” (CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2008, p. 5).

Capellini; Zanata; Pereira (2008), discorrem que o ensino colaborativo desempenha uma estratégia didática inclusiva, possibilitando aos professores da classe comum e ao professor de EE planejarem juntos e de forma sistematizada “procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores” (CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2008, p. 10).

Quanto às *articulações das professoras do AEE com o professor da sala comum, no retorno às atividades presenciais*, evidencia-se que ainda há uma resistência dos professores em desenvolver práticas colaborativas, “prevalecendo uma certa inclinação em atribuir tarefas ao professor do AEE e se dedicar apenas ao restante do grupo de estudantes” (FERNANDES; MASSARO, 2020, p. 5). Ou seja, os professores ainda não possuem em suas práticas pedagógicas uma cultura de ensino colaborativo, o que fica ainda mais evidente quando se trata dos professores do currículo por área do conhecimento. “Então né! Aquela coisa, nos anos finais tem aquela barreira e nos anos iniciais a gente tem mais abertura [...] é difícil” (Professora I). “Em relação aos professores dos anos iniciais eu consigo fazer um trabalho mais colaborativo. Já com os professores dos anos finais, desde que retornamos ainda não

se estabeleceu uma prática de fazermos um ensino mais colaborativo [...] (Professora C).

Ao problematizar as falas das professoras observa-se que as condições de trabalho e produção das práticas pedagógicas dificultam a construção do trabalho colaborativo seja pelas demandas, seja por razão da sobrecarga horária na escola. “Quando possível participo dos conselhos de classe dos alunos para fazer alguns esclarecimentos [...] Agora, em função dos meus horários e dos professores as interações diminuíram” (Professora B). As falas também nos fazem considerar que no período em que os encontros eram virtuais, havia uma melhor interação entre os professores, visto que as comunicações via WhatsApp facilitam as interações entre os professores. O diálogo e as trocas pedagógicas pelo aplicativo, herdamos na pandemia. “[...] os grupos pedagógicos no WhatsApp ainda estão ativos e temos nos comunicados por mensagens (Professora B); “Alguns buscam auxílio pelo WhatsApp. Mas na pandemia era mais fácil esse contato, acho que é a tal da falta de tempo” (Professora G).

Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009 apud ZERBATO, 2014), tratam que “a falta de tempo para planejar em conjunto é um impedimento no relacionamento entre professores de Educação Especial e professor de ensino comum” (ZERBATO, 2014, p. 42). Durante o ensino remoto, as interações dos professores se estabeleceram com a ajuda dos dispositivos tecnológicos, e de uma certa forma conseguiram gerenciar melhor tanto o tempo disponibilizado para a prática com seus alunos quanto para os momentos de planejamento.

Para Zerbato (2014), as dificuldades de diálogo, planejamento e trocas de experiências ocorrem porque geralmente o professor de EE atua no AEE no turno inverso ao que o professor do ensino comum trabalha, o que dificulta a possibilidade de encontrarem-se. “Atualmente temos conversado nos intervalos das aulas [...], visto que minha lotação na escola é somente pela manhã” (Professora B). Desta forma, atenta-se à necessidade de os sistemas de ensino oportunizar aos professores tempo-espço adequados para que os professores possam realizar o planejamento em conjunto, definir objetivos, escolher metodologias, recursos e métodos de avaliação. Enfim, buscar soluções para as dificuldades encontradas no dia a dia das escolas, conseqüentemente, em suas práticas pedagógicas.

As falas expressas pelas professoras também nos evidenciam que frente a uma mesma situação, o ERE, as escolas se organizaram de diferentes formas. Percebe-

se que houve a articulação do trabalho remoto em algumas escolas, “Tínhamos reuniões semanais da escola pelo Meet [...], mas não consegui ter todo o engajamento e parceria para um trabalho colaborativo com as colegas. Meu trabalho acabou sendo mais solitário” (Professora B). Porém, em outros contextos foram observadas dificuldades de construção dessa colaboração e esse aspecto pode estar vinculado a cultura docente ainda arraigada em ações solitárias, considerando que temos um *modus operandi* que nos vincula a ações solitárias na escola.

“Não posso dizer que desenvolvemos um trabalho articulado. Não teve planejamento em conjunto. Eu lembro de estar indo atrás dos professores [...] eu acho que a articulação foi mínima, houve pouquíssima procura desses professores para me pedirem auxílio com relação aos alunos do AEE, na maioria das vezes era eu que planeja e elaborava as atividades (Professora H).

Desenvolver a prática pedagógica não necessariamente precisa ser um movimento solitário. “[...] os professores não devem trabalhar sozinhos, mas sim em grupos colaborativos, em que seus objetivos estejam voltados à melhoria da escolarização de todos os educandos, [...]” (LEME; SILVA; RAMOS, 2021, p. 102). Na realidade, poucos professores têm oportunidade de trocar experiências com seus colegas, geralmente, trabalham e tomam suas decisões sozinhos (Capellini; Zanata; Pereira, 2008).

Rosa (2021), enfatiza que o trabalho colaborativo possibilita ao professor da EE e professor da sala comum revisitar suas práticas pedagógicas, bem como planejar metodologias e estratégias curriculares inclusivas [...] “a fim de que as barreiras na aprendizagem causadas pelo ERE sejam eliminadas ou ao menos minimizadas” (ROSA, 2021, p.31).

Já no universo doméstico do estudante público-alvo da EE, quando questionadas sobre *como se estabeleceu a articulação do AEE com as famílias no ensino remoto*, responderam: “Criei um grupo AEE no WhatsApp onde colocava avisos, disponibilizava arquivos, lembretes sobre prazos de postagem no Classroom, sobre entrega de materiais na escola [...]” (Professora B); “A gente enviava as atividades, vídeos, sempre buscando planejar de maneira que fosse acessível para os alunos e para as famílias conseguirem mediar” (Professora F); “Com as famílias o maior contato foi através do WhatsApp que a maioria disponibilizava. Eles me

enviavam fotos dos filhos fazendo as atividades e eu auxiliava na orientação” (Professora G).

Como o ensino remoto demandava um tempo maior de conexão via mídias, compreende-se que, de certa forma, ele aproximou as famílias aos professores do AEE. Neste caso, a utilização do WhatsApp e sua importância na comunicação com as famílias foi um aspecto destacado pelas professoras. Conforme MORAN (2000, p. 13), "na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social".

Neste período, foi necessário o envolvimento e empenho dos professores de EE com as famílias, no sentido de sensibilizá-los acerca da importância de o estudante continuar conectado à escola, e participar nas atividades propostas, de modo que a colaboração se estabeleça como um instrumento de mudança, de concepções, e de fazeres comprometidos com uma prática que altere e transforme a realidade (LEME; SILVA; CARMO, 2021).

A pandemia colocou em evidência as desigualdades sociais existentes em nosso país e as frágeis condições de vida às quais estão submetidas grande parte da população e dos nossos alunos. Além disso, a vulnerabilidade social e econômica se intensificou no período pandêmico, e alavancou as desigualdades educacionais, conforme expresso na fala da professora A, “Muitas vezes peguei o ônibus e fui lá na casa daquele meu aluno que não tinha como a mãe ir buscar as atividades na escola, eles eram muito carentes [...]” (Professora A).

No que compete à *como se configuraram as articulações do AEE com as famílias no retorno presencial*, os relatos das professoras mostram-nos que mesmo, passado o período crítico vivido na pandemia, as famílias estão mais participativas e próximas à escola. “[...] as famílias me ajudam, elas me falam: “olha hoje aconteceu isso, hoje eu fiz isso e aconteceu isso [...] me ajuda, então no geral estamos mais próximos (Professora A).

Com os pais eu ainda mantenho contato, mas não é tão frequente como era antes, mas estão mais próximos e demonstrando interesse saber como o filho está se desenvolvendo [...] como os menorzinhos os pais vão levar no atendimento, a gente consegue dar uma conversada melhor. [...] O contato com o AEE melhorou e estão mais presentes na escola (Professora C).

Com os pais percebi que a aproximação deles com a gente, com o trabalho no AEE deu uma melhorada. Acho que o diálogo que mantivemos no ensino

remoto sobre as dificuldades do aluno e o que a gente poderia fazer foi bem legal e ajudaram para que eles tivessem consciência que a família, escola e professores devem caminhar juntos (professora F).

As falas das professoras evidenciam que embora o período do distanciamento social tenha exigido uma diversidade de adaptações, seja no campo educacional ou relacional, um dos legados positivos da pandemia da Covid-19 foi a aproximação escola/professor/família. O cenário pandêmico acabou exigindo das famílias um engajamento maior com o processo de ensino e aprendizagem de seus filhos, levando-os a uma nova forma de se relacionar com a escola. Para Sanches (2020), somente agora os pais perceberam que não basta chegar em casa e abrir um livro, “a quarentena deixou claro que famílias e escolas precisam estar unidas em torno de um mesmo objetivo: a educação das crianças” (SANCHES, 2020, p. 03).

Observa-se que, o contexto do distanciamento social, proporcionou ao AEE adquirir outras nuances que ultrapassam o objetivo da eliminação de barreiras, nuances que potencializam e qualificam a parceria entre o professor da educação especial, o professor da sala comum e as famílias.

7.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: RECURSOS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NECESSÁRIAS PARA COMPOSIÇÃO DA PRÁTICA

Nesta categoria, pretende-se analisar como se caracterizou a prática pedagógica das professoras de educação especial no contexto do atendimento educacional especializado, durante o ERE e no retorno às atividades presenciais; quais os recursos e estratégias para proposição do trabalho fizeram-se necessários, e verificar se adotaram o uso dos recursos tecnológicos nas suas práticas pedagógicas.

Ainda que estivessem trabalhando em casa, as atividades dos professores não foram interrompidas. Mantiveram-se empenhados em realizar as atribuições de sua função, buscando novos caminhos e estratégias de ensino em face de seu compromisso com o ensino e a aprendizagem dos alunos. Na tentativa de alcançar os objetivos propostos pela educação inclusiva — estabelecer a possibilidade de igualdade e oportunidades na aprendizagem — pode-se observar nas respostas das professoras participantes da pesquisa que, na perspectiva de tornar o ensino mais

motivador, foi preciso fazer uso dos mais variados recursos para a composição da prática pedagógica no ERE para promover situações de aprendizagem. “Então, utilizei recursos como: vídeos do YouTube, fotos, áudios e internet para acessar conteúdos lúdicos, sempre pensando na especificidade de cada aluno” (Professora F); “Utilizei ferramentas como Canva e Wordwall para elaborar atividades mais dinâmicas e diferenciadas dependendo da demanda e necessidade de cada aluno [...] Alguns jogos on-line foram úteis dependendo dos objetivos propostos e auxiliaram bastante” (Professora G); “Eu utilizei muitos jogos pedagógicos on-line, e coisas que eles pudessem acessar mesmo usando os dados móveis, tipo: jogos de palavras, quebra-cabeças, sequência lógica, várias alternativas” (Professora I); “Utilizei recursos como vídeos do YouTube, fotos, áudios e internet para acessar conteúdos lúdicos, sempre pensando na especificidade de cada aluno” (Professora F).

Eu fiz muitos jogos no PowerPoint. Então eu trabalhava através de joguinhos do tipo jogo da forca, roleta, [...] a gente fez joguinhos de tabuleiro via Meet com os maiorzinhos e que foram experiências bem bacanas que deram certo naquele contexto ali. Para os alunos que não conseguiam acessar, eles recebiam material impresso ou físico, no caso dos jogos pedagógicos que eram enviados a eles (Professora J).

É possível observar uma unanimidade na fala das professoras quanto ao uso das tecnologias na configuração das práticas e proposição das atividades pedagógicas. Além disso, é possível também identificar uma diversidade de ferramentas e recursos que podem ser utilizados para favorecer um ambiente de aprendizagem, como: jogos pedagógicos, Wordwall, Power Point, vídeos do Youtube, Canva etc. Há estudos comprovando que, se utilizadas de forma adequada e bem planejada, as tecnologias podem contribuir significativamente na aprendizagem, pois geram motivação e auxiliam no processo cognitivo (MORAN, 2010). O autor assegura que “as tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los” (MORAN, 2010, p.29).

Ao se considerar o contexto, ferramentas como o Classroom possibilitam o compartilhamento do conhecimento entre os alunos e os professores. De acordo com a professora E, ferramentas como: Classroom e WhatsApp foram importantes, em especial no período inicial da pandemia em que as recomendações eram evitar as interações presenciais. “[...] vídeos pelo Classroom, não foram todos, mas a maioria conseguiu acessar” (Professora J).

Produzi e comprei muito material, tipo encaixes, quebra-cabeças, alfabeto móvel, números e quantidades, entre outros tantos. Mas, naquele período mais inicial da pandemia, lá no ensino remoto, também foi muito importante o Classroom, WhatsApp, e-mail, uso de imagens, mensagens, todo tipo de recurso tecnológico (Professora E).

Diante das situações de vulnerabilidade socioeconômica de algumas famílias, nem todos os seus alunos dispunham de acesso aos recursos tecnológicos, nestes casos, houve a necessidade de que fossem produzidas atividades com material concreto e atividades impressas. “Os tecnológicos não foram possíveis, meus alunos não tinham internet ou computador, então utilizei muitos jogos, produzi muitas atividades com materiais concretos, entreguei atividades impressas” (Professora H).

Por outro lado, também foi preciso pensar em estratégias metodológicas e recursos que considerassem as especificidades educacionais dos alunos, e que fossem viáveis às suas necessidades.

Para atender a demanda do AEE, foi necessário pensar na especificidade e potencialidade de cada aluno: se eles conseguiriam ler, escrever, se prestariam a atenção etc. Desta forma, os atendimentos pensados na forma on-line como o Google Meet, Classroom e WhatsApp não foram adequados ao público da educação especial, pois a maioria dos alunos, necessitava de mediação para a utilização de todos esses recursos. Então eu usei criatividade confeccionando os materiais que eu necessitava para utilizar com meus alunos (Professora D).

Ao analisar as falas das professoras H e D, é possível observar que ambas disponibilizaram atividades possíveis de serem realizadas por seus alunos. Compreende-se que a propositura destas atividades está pautada nas condições dos alunos em realizá-las. Desta forma, foi preciso planejar atividades que contemplassem e dessem conta das várias realidades que se apresentaram no contexto pandêmico, como as desigualdades sociais e educacionais. Assim, no ensino remoto evidenciou-nos um leque de medidas pedagógicas para garantir o acesso dos alunos à aprendizagem. Nesse sentido, as professoras relatam que para os que não possuíam as tecnologias, foram disponibilizadas atividades impressas e/ou foram confeccionados jogos e atividades com recursos concretos.

[...] tentei levar em consideração as especificidades de alguns alunos. E nos casos daqueles alunos que não tinham acesso à internet, os mesmos ou familiares retiravam o material impresso na escola. Outros ainda recebiam material através do Classroom e tinham atendimentos através do Meet. Em todos os casos os alunos recebiam atividades impressas e também materiais

como jogos para serem confeccionados ou jogos da professora para utilizarem por determinado período com orientações enviadas juntamente com cada material (Professora G).

A necessidade de atender às novas demandas serviu como incentivo aos professores produzirem os mais variados tipos de recursos e materiais pedagógicos para colaborar na produção do conhecimento de seus alunos. Houve também preocupação com a situação daqueles alunos que tinham como único recurso o celular. Na maioria das vezes, a internet era precária, e ainda era preciso pensar naqueles alunos que por razão das suas especificidades físicas e/ou cognitivas não se beneficiam com esses recursos. Diante desses casos, as professoras produziram uma variedade de materiais pedagógicos para servirem de apoio às interações pedagógicas, e provocar situações de aprendizagem. “Foi uma loucura, eu produzia muitos materiais impressos, e produzia todo tipo de recursos semanalmente. Eles eram entregues junto com o material dos professores” (Professora D).

Quando questionadas sobre *como organizaram as suas práticas pedagógicas no ERE*, as respostas das professoras entrevistadas vão ao encontro do conceito de solicitude apontado por Meirieu: “Optei por produzir material impresso devido a dificuldade de acesso à internet de muitos alunos [...]” (Professora D).

Foi uma prática organizada conforme as possibilidades dos alunos e também das minhas. Utilizei a plataforma Classroom que pouquíssimos acessavam e fazia contatos frequentes via WhatsApp. Semanalmente disponibilizava atividades para serem realizadas pelos alunos com ajuda da família (Professora B).

Como a escola é de periferia, a localidade é bastante humilde, as pessoas não têm condições financeiras, a grande maioria não tinha acesso à internet e às tecnologias. Então o AEE, assim como as aulas das demais professoras se deu em grande parte através de atividades impressas [...] considerando os meus alunos do AEE eu fazia muito jogo, com material concreto sabe? (Professora C).

A gente usou bastante recursos impressos, construção de jogos, muito contato pelo WhatsApp, pelo telefone, quando era possível a gente fazia encontros no Meet, com agendamento. A gente fazia, mas não era com todos que a gente conseguia pela questão do acesso à internet. Algumas atividades eram impressas, outras eram jogos que eu construía (Professora I).

Observa-se em suas respostas, que as suas práticas foram organizadas primeiro pensando na especificidade de seus alunos e nas suas condições socioeconômicas. Ao fazer análise de suas respostas, é possível destacar que para viabilizar o processo de aprendizagem, as atividades impressas, bem como a construção de materiais lúdicos como jogos, foram uma das estratégias

imprescindíveis para trabalhar com aqueles que não dispunham de recursos tecnológicos. E, para a minoria que possuía acesso (ainda que limitado) às ferramentas tecnológicas e à internet, as professoras fizeram uso do Classroom, WhatsApp e Meet.

As respostas expressas pelas professoras fazem-nos compreender que a solicitude nos remete à “necessidade irreprimível de fazer algo pelo outro [...]” (MEIRIEU, 2002, p. 71). Entretanto, é importante considerar que existe uma dimensão que é do outro e somente ele pode fazer, o que cabe ao professor é solicitar... é a solicitude.

Quando pensamos no processo de aprendizagem, pensamos também nos problemas do dia a dia que interferem na prática docente, muitos nos quais exigem soluções urgentes e pontuais. Não obstante, na pandemia da Covid-19 foi comum encontrarmos professores ansiosos em solucionar os problemas que se apresentavam, sem saber ao certo o que fazer e/ou como fazer. Nóvoa (2022), expressa que em tempos dramáticos como o que vivenciamos, não sabemos bem o que pensar, nem o que fazer, nem a melhor forma de agirmos enquanto docentes. Para o autor, estas dúvidas são legítimas, e até necessárias, e declara que é preciso conversarmos sobre elas, com os nossos colegas, para que encontremos os caminhos que permitam continuar a nossa ação (NÓVOA 2022).

Quando questionadas sobre *quais as principais aprendizagens para as suas práticas do AEE no período ensino remoto emergencial*, as professoras responderam: “A gente teve que aprender a usar a plataforma disponibilizada pela SMEd, e se aventurou a gravar vídeos, fazer momentos síncronos com os alunos [...], reuniões on-line com pais” (Professora B).

[..] foi um momento que eu aprendi a usar outras ferramentas assim, mais pedagógicas como aqueles sites de criar história em quadrinhos, de fazer atividade on-line como o Wordwall [...] e hoje em dia eu continuo usando porque são ferramentas bacanas (Professora C).

Como professora saliento que aprendi muito a utilizar ferramentas como google sala de aula, google drive, questionários, Canva, Wordwall, jogos on-line ou não, entre muitas outras ferramentas que utilizo agora nas aulas presenciais também, foram aprendizagens significativas (Professora G).

Os relatos das professoras fazem-nos crer que, embora não tenham conseguido desenvolver com todos seus alunos atividades mediadas pelas tecnologias, as respondentes demonstram estar satisfeitas com as possibilidades de

interação e aprendizagem que determinadas ferramentas tecnológicas oferecem. Neste sentido, as professoras A, D e J manifestam os *pontos positivos do ERE* para as suas práticas pedagógicas: “para minha prática foi que eu precisei estudar mais sobre as tecnologias. Para mim sempre foi difícil, então eu precisei estudar, para poder utilizá-las na minha prática ou pelo menos tentar. Por isso fui buscar formação (Professora J).

Eu acho que a gente teve algumas ações de pensar uma escola um pouco mais digital, e informatizada e isso a longo prazo, pensando na rede pública de ensino vai nos ajudar, [...] eu acho que algumas coisas até como construção do conhecimento estão migrando para os meios digitais. Então a gente tem que pensar que essa pessoa vai ter acesso a elementos culturais e vejo que sim, que a gente tem um movimento nas escolas de fortalecimento, ainda não é o ideal, mas ajudou (Professora A).

Posso afirmar que, apesar de ser um período muito difícil, pelo distanciamento social, medo de contrair o vírus, excesso de trabalho, descobri novas formas de trabalhar e que posso reinventar minha prática a cada dia. Não foi simples! O uso das plataformas para reuniões, os novos aplicativos, o aprendizado em programação básica, me possibilitaram criar jogos e ferramentas pedagógicas, são pontos que considero positivos (Professora D).

Enquanto *ponto negativo do ERE* nas suas práticas no AEE, destaca-se: “Vários cursos foram ofertados para auxiliar na utilização das novas ferramentas. Mas, nem todos os professores conseguiram acompanhar as novas mudanças tecnológicas, por falta de entendimento” (Professora D). Ao analisar a fala da professora, cabe considerar o que se tornou a vida dos professores no contexto do home office. Para além do aumento da carga de trabalho, os professores ainda precisaram conciliar as demandas profissionais, pessoais e familiares. Por vezes, em muitas situações os sujeitos até desejaram um engajamento maior, mas as condições contextuais de operacionalização inviabilizaram.

Apesar das dificuldades por que passaram no distanciamento social, mesmo sem saber ao certo quais métodos e recursos deveriam utilizar, os professores entenderam que era preciso investir e procuraram adaptar-se ao mundo tecnológico, e desta forma detectar quais ações eram ou não possíveis. “Antes de ler um livro, uma pessoa não sabe se será capaz de ir até o fim e, para saber, é preciso justamente começar” (MEIRIEU, 2005, p. 76-77). Neste viés, mesmo não sabendo lidar com as tecnologias, os professores as acessaram para que pudessem aprender. É o paradoxo apontado por MEIRIEU (2005, p. 90): “aprender é fazer alguma coisa que não se sabe fazer fazendo. Se esperássemos saber falar para falar, jamais falaríamos

[...] Toda aprendizagem depende de assumir um risco, de fazer uma aposta em um futuro sempre incerto”.

Neste sentido, concorda-se com Vieira (et al, 2020), ao apontarem que Meirieu faz uma relação “inseparável” entre a solicitude e a obstinação didática. Para os autores, quando o educador se depara com as diferentes trajetórias de aprendizagem de seus alunos, ele os reconhece como legítimos e “a aprendizagem como constitutiva do ser humano” (VIEIRA et al, 2020, p. 511). Desta forma, o educador vai em busca dos mais variados recursos, estratégias, “redes de apoio, ações colaborativas e atendimentos mais individualizados para atender às diferentes trajetórias de aprendizagem” (VIEIRA et al, 2020, p. 511). Assim, para Vieira (et al, 2020), a obstinação didática é compreendida como

os movimentos produzidos pelos professores para (re)planejar e (re)articular as condições mais favoráveis para motivar os processos de ensino-aprendizagem, respeitando as áreas de interesse dos alunos, despertando, simultaneamente, vontades e desejos por outros ensinamentos (VIEIRA et al, 2020, p 511).

Assim, podemos contextualizar o conceito de obstinação didática, dando como exemplo os professores de EE, que em meio ao complexo cenário de incertezas, adentrou à busca obstinada por estratégias de ensino e aprendizagem mais potentes para enfrentar os desafios do contexto da pandemia, a fim de envolver seus alunos nas tramas do conhecimento.

Ao serem questionadas se *pretendem alinhar suas práticas pedagógicas às atividades que envolvam o uso de recursos tecnológicos*, as professoras foram unânimes em suas respostas. “Sim, e de uma certa forma já estou utilizando alguns recursos na sala do AEE” (Professora C); “[...] passei a fazer uso de softwares como o Sebran e o Luz do Saber nos atendimentos em sala de recursos. Tem coisas que vieram para ficar e que facilitaram de uma certa forma nossas ações” (Professora B); “Já adotei vários recursos tecnológicos, principalmente as plataformas contendo jogos pedagógicos” (Professora D); “Embora meus alunos não tenham os recursos tecnológicos nas casas deles, agora tenho procurado utilizar na sala do AEE jogos on-line, vídeos entre outros. De pouquinho vou aderindo a esses recursos” (Professora H).

As falas demarcam que as professoras precisaram encontrar outras formas de motivar e proporcionar o desenvolvimento dos seus alunos quando sua rotina e o seu

fazer pedagógico foram impactados pela pandemia. O uso dos recursos tecnológicos no ensino remoto despontou não apenas no papel de artefato tecnológico, mas também como uma possibilidade pedagógica que pode ser agregada como um complemento nas atividades cotidianas da sala de aula. Neste sentido a fala expressa pela professora H, mostra-nos que embora os alunos não tenham as ferramentas tecnológicas em suas casas, esses recursos foram disponibilizados pela professora na escola. Assim, a escola se constitui como um espaço de acessibilidade no qual os alunos possam utilizar e interagir com essas ferramentas que estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano.

O uso de ferramentas do Google for education, como: Classroom, Drive e o Meet facilitaram o gerenciamento das atividades do professor que podem ser acessadas e compartilhadas independente do lugar que estiver. “Tenho usado direto o Classroom, os planos do AEE estão tudo no Drive, assim como as fotos dos recursos e das atividades realizadas” (Professora E).

[...] eu gosto muito do Class e o drive, então, eu tenho um drive para cada aluno, onde ficam as fotos e as atividades, tenho achado interessante para manter as atividades [...] as fotos [...] e as famílias têm acesso. É bem interessante porque a gente vê uma evolução...que nem quando eu faço os pareceres, eu vou lá olho. Para mim é bem interessante, esse ano eu comecei a trabalhar com a construção de materiais com as fotos das crianças e isso tem me ajudado bastante...não preciso mais deixar no meu celular. Eu tenho achado bom nesse sentido, as ferramentas do Google for education, são as que eu mais uso. Como os alunos dos anos finais eu trabalho muito com pesquisa, então às vezes a gente está no computador e eu digo: então agora vai ali e pesquisa [...] eu quero que eles aprendam a pesquisar sites confiáveis, eu acho que isso foi bom e acho super válido (Professora A).

Na educação, e mais precisamente na prática pedagógica, os recursos tecnológicos se apresentam como um valioso recurso no auxílio ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, Moran (2000) nos permite compreender que as tecnologias podem, sim, ser utilizadas como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem do aluno, porém, sem desqualificar os outros recursos utilizados no ensino, ou mesmo acreditar que estes substituirão o professor.

7.4 PROCESSOS REFLEXIVOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta categoria, busca-se compreender quais reflexões as professoras da EE fazem a respeito da sua prática pedagógica, tendo como parâmetro as experiências

vivenciadas na pandemia: o distanciamento social, o ensino remoto emergencial e o retorno às aulas presenciais.

Ao falar de prática pedagógica, Gatti (2020), as compreende como atos culturais realizados em um coletivo, que são associados a alguma teorização, que pode ou não ser elaborada, e são embebidas de sentido.

As práticas no exercício da docência criam conhecimentos que se modificam em meio às experiências vividas pelos docentes nas suas relações com os alunos, e em situações que variam diante dos diversos contextos comunitários (GATTI, 2020). Portanto, a variedade de situações vividas no exercício da prática docente, mobilizam conhecimentos que se alteram, que constroem e são reconstruídos durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Neste viés, quando questionadas sobre *como compreendem o Atendimento Educacional Especializado*, destaca-se: “Compreendo o AEE como um espaço de aprendizagem, de estímulos, de convivência, onde posso explorar possibilidades e diferentes estratégias [...]. Onde preciso respeitar, compreender, conhecer e a partir disso intervir” (Professora F).

Vejo o AEE como fundamental dentro da escola, não só no sentido de identificar o aluno público do AEE, mas também como apoio de recursos diferenciados, de aprendizagens diferentes, de demandas que o professor da sala comum não consegue olhar individualmente (Professora E).

Compreendo como um atendimento especializado para um público-alvo específico e que na realidade, no chão da escola vai muito mais além, porque atendemos não apenas questões de aprendizagem, mas questões de saúde, de conflitos, de carências. Alunos sem deficiência ou com deficiência produzidos pelo contexto em que vivem [...] (Professora B).

As respostas das professoras, manifestam que o AEE está vinculado à aprendizagem do aluno, compreendendo-o como um espaço fundamental para a quebra de barreiras na aprendizagem. Evidencia-se ainda na fala da professora B que as funções do AEE se ajustam conforme às necessidades do aluno e singularidades do cenário educacional, “[...] estamos numa busca constante de recursos e metodologias que possam funcionar para nossos alunos e que possam nos ajudar a promover a aprendizagem deles de forma efetiva em qualquer período ou situação, como por exemplo na pandemia” (Professora B).

Para mim o AEE é um meio de desafiar e fomentar o aluno no desenvolvimento das suas habilidades para que eles consigam ter um desenvolvimento global voltado para as aprendizagens da sala de aula,

interação com a escola como um todo e para seu desenvolvimento no dia a dia, para que todos consigam desenvolver a autonomia, autoestima, segurança, criatividade, liberdade, prazer, alegria, espontaneidade, entre muitas outras questões que possibilitem a eles terem uma vida feliz e digna na sociedade(Professora G).

De acordo com as falas das professoras B e G, o AEE visa a aprendizagem, para tanto, referem que é preciso adotar alternativas e recursos metodológicos diferenciados para a construção dessa aprendizagem.

Ao analisar a resposta da professora G, resgata-se o conceito da pedagogia diferenciada referenciada por Meirieu (2005), o qual defende que ação pedagógica deve estar centrada no aluno e nas suas especificidades. Entende que o professor precisa extrair de sua memória pedagógica os materiais, dispositivos, e demais métodos de trabalho que o ajudem a atingir os objetivos desejados.

A Professora C, enfatiza a importância do AEE para o processo de inclusão dos alunos com deficiência. Entretanto, ressalta que há um distanciamento entre as ações desenvolvidas na sala de recursos com as desenvolvidas com a escola em geral, fazendo-nos entender que este afastamento não colabora para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que deveria ser articulado com toda comunidade escolar. “O AEE é um serviço extremamente importante para a inclusão [...]. Mas, eu entendo também que este é um serviço que deveria ser mais próximo aos professores da sala comum. [...] percebo que ainda falta proximidade da sala de recursos com a comunidade da escola (Professora C). A fala da professora C demarca a cisão histórica entre educação especial e ensino comum, mostrando-nos que a prática da colaboração ainda é um processo em construção no contexto escolar.

Quando questionada sobre as *reflexões produzidas sobre a prática pedagógica, a partir das experiências vivenciadas na pandemia*, a fala da professora A, demarca a importância de espaços para o diálogo para a construção coletiva na escola, na busca e na proposição de alternativas únicas e possíveis ao coletivo escolar.

Eu achei um grande desafio e acho que eu aprendi muito, aprendi bastante com meus colegas que me auxiliaram e com meus alunos, a gente foi se apoiando [...] eu acho que a Educação Especial não é uma sala sozinha, então o diálogo nos fortaleceu bastante na pandemia. A reflexão que faço é de que juntos a gente consegue pensar em alternativas que quem sabe não sejam as mais perfeitas, mas que são as melhores que a gente conseguiu naquele momento. Então, um pouco a cada dia, foi isso que foi acontecendo nesta pandemia, foi tentar criar um pouco de vínculo, um pouco de atividade, tentar pegar esse real para ir chegando num potencial (Professora A).

A fala da professora A converge com as palavras de Freire (2016), ao elucidar que educador e educando são sujeitos do processo educativo, ensinam e aprendem juntos e, é nessa relação com o “outro” que ocorre na dialogicidade, que são construídas aprendizagens significativas.

As reflexões realizadas pela professora F, manifestam preocupação em como estabelecer a prática pedagógica do AEE à distância:

[...] fiquei pensando como eu poderia trabalhar, ajudar meus alunos se eles não poderiam vir para a escola, já que havia restrição por causa da Covid. Como estimular eles à distância se no presencial já era difícil, no remoto então! Penso que a prática pedagógica, com o distanciamento e isolamento social tenha sido bastante prejudicada e limitada.

Aponta o distanciamento social como prejudicial para o desenvolvimento da prática pedagógica do EE, “[...] neste período foi possível notar como na esmagadora maioria dos casos, que é na escola que acontece a aposta pedagógica em relação aos alunos do AEE” (Professora F). Ao problematizarmos estas reflexões, infere-se que para os estudantes público-alvo da EEI, as interações rotineiras e os estímulos proporcionados pelo ambiente escolar e pelo professor são essenciais para a aprendizagem e para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. Longe de suas escolas, muitos desses estudantes não encontram os estímulos adequados que são disponibilizados nestes espaços.

As reflexões da professora C, transitaram entre a situação de desacomodação e a necessidade de aprender para ajudar seus alunos.

Eu acho que tudo é um aprendizado e a gente aprende dia a dia. Essa foi uma situação que querendo ou não a gente foi obrigado a aprender. Eu entendo que eu fiz esse processo de aprendizagem e desacomodação porque é algo que da minha característica, eu jamais iria conseguir fazer mais do mesmo sem pensar em outras propostas, sem pensar se realmente consegui atingir e ajudar os meus alunos. A gente sempre precisa aprender mais, a gente nunca sabe tudo, quanto mais a gente estuda, mais a gente vê que precisa aprender (Professora C).

Nos últimos dois anos, o ERE trouxe vários desafios aos professores que necessitam rever seus saberes e fazeres docentes. No que concerne à necessidade de aprender referida pela professora C, no período pandêmico, apresenta-se em consonância com a análise de Dantas (2020), “os professores se viram diante dos limites e possibilidades do ERE que exigia novos sentidos e novas perspectivas no

processo educativo”, requerendo destes um novo olhar sobre a sua prática para então ressignificá-la. Ressignificar para mudar, para transformar, para dar um novo sentido. Amparando-nos em Freire, entendemos que isto é possível ao exercitarmos diariamente a reflexão sobre a realidade que nos cerca e que influencia nossa vida como um todo. A prática pedagógica docente também se inclui nesse exercício, que implica adotar um olhar mais crítico e reflexivo da realidade para que possamos transformá-la. Repensar e reinventar a prática tornou-se um desafio à docência no contexto do ERE. Segundo Dantas (2020),

[...] no ensino remoto emergencial imposto pela pandemia por Covid19, o professor precisa a cada aula remota avaliar de forma crítica-reflexiva, saber o que mudar em sua prática pedagógica para melhor contribuir no desenvolvimento dos seus alunos. Essa é uma exigência fundamental na perspectiva freiriana (DANTAS, 2020, p. 5).

A transposição do formato de uma aula presencial para aulas remotas justifica a necessidade de investigar, pensar, agir e refletir a atuação docente, dando novos sentidos e novas formas de pensar o fazer-pedagógico, de modo a transformá-lo. De acordo com Dantas (2020, p. 2), “ensinar exige uma prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Nesta perspectiva, em meio aos novos desafios, as atividades remotas também confrontaram os professores de EE que atuam no AEE, interferindo de forma significativa no seu fazer docente. Então, como desenvolver a prática pedagógica do AEE na modalidade remota? Em sua obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (1996), Freire diz-nos que ensinar exige rigorosidade metódica na busca e reflexão do conhecimento. Para o educador, não se trata de transferir o conhecimento, mas criar condições para a aprendizagem crítica, estas condições demandam educadores e educandos “criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 1996, p. 32).

As reflexões da professora B a respeito da prática no período pandêmico, salientam que o período acabou requerendo um “pensar mais” sobre a sua ação pedagógica e a busca por novas aprendizagens que lhes propusesse outras alternativas de ação. Para isso foi preciso “pesquisa”.

Penso que algumas coisas foram aprendidas na pandemia e que me constituíram professora. Aprendemos diariamente com as adversidades da

profissão e a pandemia foi mais uma delas. Foi um momento que nos tornou mais introspectivos, pensei muito em tudo e também na minha prática, nos meus alunos. Foi um momento de colocar algumas coisas de lado, coisas que não deram certo no ensino remoto e pensar em outras alternativas. Então saí procurando, pesquisando novas alternativas [...] era necessário (Professora B).

Compreendemos que a postura investigativa da professora B, é uma estratégia pedagógica que deve estar presente no cotidiano do professor. O professor, a partir do movimento reflexão-ação-reflexão, ao tornar-se pesquisador de sua ação pedagógica, conseguirá compreender a realidade, o contexto, e as experiências de seu aluno, para assim detectar suas dificuldades e anseios. O papel do professor neste processo é disponibilizar ferramentas necessárias que possibilitem que este aluno construa seu próprio saber, tornando o processo de ensino-aprendizagem significativo. É importante que o professor esteja sempre atualizando seus saberes, a pesquisa precisa se tornar um hábito para que ele não se torne um profissional obsoleto. “Ensinar exige pesquisa”, diz Freire (1996, p. 32), “não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino [...]”. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. O professor pesquisador não deve se contentar com o que está pronto, com o óbvio, com o que é posto como acabado, pelo contrário, ele deve buscar, questionar, investigar.

Assim, diante das situações de conflito e de incertezas advindas da pandemia, os professores foram obrigados a adequar suas práticas pedagógicas para um formato que até então não lhes era familiar: o ensino remoto. Para tanto, foi necessário tornar-se um pesquisador e um investigador de sua prática.

A pandemia promoveu inúmeras mudanças no contexto educacional, nas quais novas necessidades surgiram. Nesses novos tempos, a modificação do processo do ensino e da aprendizagem passaram a exigir do professor novas competências e habilidades.

A gente teve que aprender a usar a plataforma disponibilizada pela SME, se aventurou a gravar vídeos, fazer momentos síncronos com os alunos (momentos síncronos fiz mais com minha turma de anos iniciais), reuniões online com pais. A plataforma funcionou apenas para aquelas crianças cujos pais, além de terem acesso a computadores e internet, também tiveram vontade de aprender e aceitaram a novidade. Tudo o que é novo assusta, tudo o que é novo encontra resistência. Muitos preferiram a forma tradicional, fizeram as atividades impressas [...] mensurar a aprendizagem neste período foi uma coisa bem difícil (Professora B).

As reflexões da professora B remetem ao fato de que por muitos anos nossas práticas estiveram atreladas às ações restritas da sala de aula. A utilização de materiais didáticos impressos sempre fez parte de nossa rotina pedagógica. A pandemia, porém, e o distanciamento social, passaram a exigir mudanças em nosso fazer-pedagógico. O professor precisou reinventar-se instantaneamente, precisou ir em busca de conhecimentos sobre o uso das tecnologias digitais, que até então não eram habituais em sua rotina pedagógica, aposentando (ao menos, de forma temporária) o lápis e o papel.

O relato da professora B remete-nos às leituras em Freire (1996), ao defender que o conhecimento não é algo estático e acabado. Ao contrário, o conhecimento está em constante movimento. Freire (1996), afirma que a prática exige saberes que podem modificar-se, ou ainda, podem ampliar-se quando o professor reflete de forma crítica sobre a sua prática ao articular a teoria com a prática.

Entende-se que a prática no exercício diário da docência exige criação de novas estratégias inovadoras, transformadoras do ponto de vista pedagógico, e que contribuam para a aprendizagem e autonomia do aluno. Neste sentido, a partir de Tardif (2002), passamos a entender que nossas práticas são orientadas pelo conjunto de saberes que são adotados, produzidos, retomados, reiterados, ao longo da trajetória docente. Tardif mostra-nos que,

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola etc. (TARDIF, 2002, p. 11).

Sendo assim, os saberes são produzidos nas suas mais variadas relações, sejam elas familiares, profissionais ou sociais. Por esse motivo são plurais, heterogêneos, e conformam a prática docente. Nessa perspectiva, ao desenvolver sua prática, o docente precisa dispor do conhecimento pedagógico, relacionado aos programas escolares e conteúdos, assim como necessita ter habilidade para saber lidar com as diversas situações que ocorrem na cotidianidade. Portanto, “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2002, p.39). Ou seja, a prática pedagógica implica o professor estar continuamente reelaborando seus saberes, e em constante aprendizagem.

Neste sentido, observa-se que diante das exigências do ERE, houve professores que já tinham familiaridade com as tecnologias e as utilizavam em sua prática, enquanto outros afirmam que foi necessário ir em busca de outros saberes capazes de sustentar novas demandas da prática docente. “Acho que um ponto legal dessa época foi poder buscar novos conhecimentos, de se organizar, de fazer cursos. Durante a pandemia eu fiz dois, três cursos de aperfeiçoamento” (Professora C).

“O ensino remoto foi um desafio para todo mundo. Particpei das formações da mantenedora, mas também fiz alguns cursos on-line, mais especificamente sobre as altas habilidades. [...] eu pretendo continuar utilizando alguns recursos na minha prática, por esse motivo fui fazer um curso de robótica” (Professora I).

Até a pandemia eu não tinha internet em casa, só no celular. Aí então eu fui em busca para aprender a mexer no Meet e em outras ferramentas. Precisei participar de alguns cursos, lives da mantenedora e pedir ajuda aos meus familiares que entendiam de tecnologias (Professora H).

Evidencia-se que as professoras para além dos cursos disponibilizados pela mantenedora, sentiram necessidade de realizar outros cursos de formação referentes à temáticas de interesse e que pudessem colaborar com sua prática, caracterizando um processo de formação em serviço. Entende-se que o processo formativo do professor se constitui no “antes” e no “durante”, e requer a compreensão das mudanças ocorridas na sociedade, e suas implicações para a área educacional. Diante da complexidade vigente no cenário educacional, a atuação docente precisou ser pensada e repensada no período de distanciamento social. Com ela, seus processos formativos diante contexto da pandemia da Covid-19 intensificaram a importância de o professor aprimorar a sua prática.

Para Imbérnon (2010) o contexto condiciona a natureza da formação permanente. Para o autor, é preciso repensar a formação permanente do professor, visto que o contexto educacional é influenciado pelas mudanças sociais advindas da economia, da globalização, do deslanche tecnológico, tanto na cultura quanto na educação, que por sua vez, repercutem na ação docente. As influências implicam em novas competências dos docentes, observando-se assim que não há limites para as suas funções.

A Professora I, relata que dentre as formações que participou, nem todas as palestras contribuíram para sua formação.

A gente teve muitas formações que acho que contribuíram, mas também teve outras que parece assim... que a gente esperou mais e não contribuiu tanto porque os palestrantes falaram coisas que a gente já sabia. A gente estava na ânsia de ter uma luz [...], mas as pessoas que estavam ali palestrando também não tinham certeza do que dizer (Professora I).

A fala da professora I nos faz constatar que o contexto de incertezas despertou a ânsia a direcionamentos e ações que lhes dessem respostas em como propor a prática pedagógica no período de excepcionalidade. Há dois anos, enfrentamos situações até então nunca vividas no meio educacional em razão da pandemia da Covid-19 e os desafios vivenciados impactaram na prática docente. O período de uma certa forma, impulsionou-nos a momentos mais reflexivos sobre a prática pedagógica. Para Freire (1978), “a prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo para melhor desenvolvê-la futuramente” (FREIRE, 1978, p. 68).

Neste sentido, ao analisar as reflexões da professora J sobre a prática pedagógica no período do ERE, estas transparecem que foi um período de muitas reflexões sobre o planejamento e de constatações de ações que eram ou não possíveis de serem desenvolvidas com seus alunos. “Foi um período em que pensei mais sobre a minha prática, porque a gente começa a se dar conta de algumas coisas [...] coisas que a gente achava que era muito fácil de aplicar, de planejar, de construir e o ensino remoto me mostrou que não é” (Professora J). Meirieu (2005), reporta que o planejamento pedagógico é a essência do trabalho do pedagogo, e como tal, demanda reflexão crítica, ação e pesquisa, a fim de criar possibilidades de educar na diferença.

O professor que reflete sobre a sua prática está se autoavaliando, o que lhe permitirá conhecer a si próprio e o seu trabalho. Será esta autoanálise que possibilitará a revisão de conceitos; a organização de ideias e metodologias; a identificação de erros e pontos que podem ser melhorados; a elaboração de novas estratégias de pensar e agir, que promovam a construção do conhecimento de seus alunos.

Eu acho que teve um amadurecimento, uma aprendizagem, não sei se é uma transformação. Mas a gente vai se adaptando, conforme aquilo que está ali, que é urgente. [...] tem coisas que eu penso, ah! Mas eu podia ter usado tal recurso. Ah! Mas eu devia ter agido de tal maneira naquela situação. A gente foi muito na tentativa e erro, e agora a gente consegue ir balanceando tudo isso. A gente já viu o que dá certo e o que não dá certo e o que que a gente pode trazer agora para a escola, para nossa prática (Professora I).

O excerto acima mostra-nos as reflexões da professora I acerca das ações que foram desenvolvidas no ensino remoto e que acredita que podem ser investidas no ensino presencial. “Tem coisas que lá no remoto que a gente consegue trazer para cá e tem coisas que a gente fica pensando, ah! Mas eu podia ter feito de tal forma. É bom a gente fazer essa reflexão” (Professora I). Suas reflexões reportam-nos à Freire (1996) quando o autor nos diz que: ensinar exige “[...] a disponibilidade ao risco, aceitação do novo [...]” (FREIRE, 1996, p. 20).

Ao contextualizar as reflexões do autor com a nova realidade educacional, entende-se que, se por um lado, o período pandêmico desencadeou vários impasses na esfera pedagógica, por outro lado permitiu aos professores realizarem novos movimentos para repensarem sua prática pedagógica, como aponta a professora J. “Embora eu não tenha as tecnologias como uma questão central na minha prática, até em função das especificidades dos alunos que eu atendo, eu acho que ela é uma ferramenta importante e acho que não tem como a gente fugir de não usar” (Professora J).

Ao analisar a fala da professora J, atenta-se que mesmo não tendo como hábito desenvolver atividades utilizando os recursos tecnológicos, seja por razão das especificidades ou pela vulnerabilidade econômica de seus alunos, a professora mostrou-se aberta à construção de novos conhecimentos, desta forma disponibilizou aos seus alunos momentos interativos com os mais diversos recursos.

Eu fiz muitos jogos no powerpoint. Então eu trabalhava através de joguinhos do tipo jogo da forca, roleta. No ensino colaborativo a gente construiu histórias coletivas com uma turma do segundo ano e foi bem legal, a gente tentava trabalhar a oralidade, a escrita, o trabalho em equipe e foi costurando algumas possibilidades que deram certo, eles gostaram bastante (Professora J).

Em um período atípico para a educação, desenvolver a prática pedagógica com os estudantes que fazem parte do AEE, utilizando os ambientes virtuais de aprendizagem, nem sempre é possível ou viável. Nem todos os estudantes conseguem acompanhar as aulas e atividades disponibilizadas nos meios on-line, seja por questões cognitivas e/ou motoras, próprias de suas deficiências, seja por não disporem dos recursos e das ferramentas exigidas para participar destas atividades. Diante deste cenário, o exercício da docência na EE exige do professor a escolha de outras rotas, de outros meios para criar possibilidades de aprendizagens dentro dos propósitos que a fundamentam.

Sendo assim, para adaptar-se à nova realidade educacional, compreende-se que o caminho a ser percorrido pelo professor da EE exigirá domínio técnico, a crítica, a curiosidade, a disponibilidade ao risco, a aceitação ao novo, e a reflexão sobre sua ação pedagógica. Certamente, isto criará questionamentos sobre as ações desenvolvidas, sobre as escolhas referentes às metodologias, sobre os materiais e as estratégias, mas será exatamente este o indicador de estarmos no caminho de um processo de educação transformadora.

Ainda amparados nos pensamentos de Freire, conclui-se que a mudança na prática pedagógica docente ocorrerá quando o professor, ciente de seu inacabamento e de sua incompletude, passará a empenhar-se pelo seu desenvolvimento e crescimento, assumindo, assim, o caráter transformador da educação.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa de mestrado, intitulada “Aprendizagem docente em tempos de pandemia: a produção de práticas pedagógicas em educação especial”, buscou observar os efeitos da pandemia da Covid-19 na prática pedagógica do professor de educação especial. Por meio deste estudo, foi possível compreender como se configurou a prática pedagógica do professor de EE que trabalha no AEE na RMESM diante do ERE e no retorno às atividades presenciais.

Em 2020 o mundo foi abalado com o anúncio da pandemia da Covid-19, que impactou sobremaneira, direta ou indiretamente a economia, a saúde, a educação, e acentuou as desigualdades sociais. Rapidamente tivemos que nos adaptar aos novos hábitos recomendados pela organização mundial da saúde para preservarmos a vida. Neste caso, para além dos hábitos de higiene, o distanciamento social também se fez necessário representando para o momento, uma das principais formas de combate à propagação da doença.

O aumento no número de pessoas contagiadas no país, resultou no cancelamento das atividades presenciais. Desta forma, a inserção do distanciamento social desafiou a educação que precisou buscar novas formas de acesso à aprendizagem. Neste caso, o ensino remoto emergencial passa a ser adotado como a única alternativa (naquele momento) para manter a escola funcionando diante do contexto de excepcionalidade.

Entretanto, o ensino remoto tem como alicerce as ferramentas tecnológicas que passam a mediar as aprendizagens e tornam-se imprescindíveis para que as interações sejam mantidas. Assim, o home office passa a fazer parte da rotina de muitos professores. As salas de aulas foram substituídas por salas virtuais, e os mais variados tipos de atividades síncronas e assíncronas passaram a ser disponibilizados para dar conta das demandas educacionais.

Muito rapidamente, evidencia-se que os artefatos tecnológicos não são uma realidade na casa de muitos estudantes e mesmo na casa de alguns professores. As aprendizagens mediadas pelas tecnologias demandam um custo no qual nem todos possuem condições de sustentar. O abismo digital que se insere neste contexto é imenso e deixa ainda mais evidente as desigualdades educacionais.

O modelo de ensino remoto mediado pelas tecnologias desafia a todos, no que diz respeito aos professores de educação especial alguns questionamentos

apresentam-se como centrais. Como alinhar as ações desenvolvidas no AEE uma vez que estávamos impedidos de trabalhar na presencialidade? Entende-se que a docência dos professores de educação especial é complexa, pois há alunos público-alvo da educação especial que necessitam de um suporte pedagógico adequado às suas especificidades, tanto na área motora, quanto cognitiva, social e comunicacional. As exigências interpeladas pelo ensino remoto também são complexas e migrar do ensino presencial para um ensino mediado pelas tecnologias não é tarefa fácil.

Para atender aos objetivos da pesquisa, foi realizada uma revisão integrativa de literatura com o propósito de identificar e reunir os conhecimentos publicados pela comunidade científica que surgiram no cenário da pandemia, e que estão relacionados aos desafios e os efeitos emergentes nas práticas dos professores de educação especial que atuam no AEE. As buscas foram realizadas no Portal de Periódicos CAPES, SCIELO e na BDTD/IBICT com delimitação de período entre 2020 e 2022. A baixa expressividade dos resultados mostra-nos que nas bases selecionadas ainda são encontrados poucos estudos específicos sobre a prática pedagógica do professor de Educação Especial no período do ensino remoto emergencial, sinalizando uma carência de estudos direcionados a esse tema. Diante destas constatações compreendeu-se a relevância desta pesquisa para o campo da Educação Especial.

Sendo assim, com base em minhas inquietações no desenvolvimento de uma prática pedagógica no AEE em meio a pandemia da Covid-19, o objetivo da pesquisa foi compreender os efeitos do ensino remoto sobre as práticas pedagógicas do professor de educação especial observadas durante a pandemia da Covid-19, considerando o período de distanciamento social e o retorno ao ensino presencial. E, como objetivos específicos: identificar os desafios que os professores de educação especial enfrentaram e enfrentam na construção das suas práticas pedagógicas no período pandêmico (abrangendo o ensino remoto e o retorno à presencialidade); conhecer as metodologias e as estratégias de ensino adotadas pelos professores de educação especial para solucionar os desafios apresentados neste período; refletir quais perspectivas e desafios suscitam atualmente, a construção da prática pedagógica em educação especial, considerando-se as reconfigurações vivenciadas e sofridas pela pandemia.

A abordagem metodológica escolhida para esta pesquisa é de natureza qualitativa, por entendê-la como pertinente quando precisamos entender um conceito ou fenômeno que foi pouco pesquisado (CRESWELL, 2007). Tem como lócus a Rede

Municipal de Ensino de Santa Maria, visto que a rede apresenta um grande quantitativo de escolas que possuem professores de educação especial trabalhando no AEE, em sala de recursos multifuncional. Participaram da pesquisa dez professores de educação especial. Para a produção dos dados foi realizada uma entrevista semiestruturada, pois ela dá liberdade para o pesquisador desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada (LAKATOS; MARCONI, 2003). E, para a análise e interpretação dos dados coletados foi utilizado a técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, seguindo as fases de aplicação cronológica: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (BARDIN, 2016).

O referencial inclui teóricos como: Morin (2000, 2021), Santos (2020), Freire (1978a, 1978b, 1983, 1996, 2016) e Tardif (2002), Meirieu (1998, 2002, 2005), Capellini; Zanata; Pereira (2008), Capellini; Zerbato (2019), Nóvoa (1991, 1995, 2020, 2022), Moran (2010).

É válido destacar que o contexto de crise sanitária, mostrou-nos que a prática pedagógica compreende obstáculos e desafios, e como tal, foi preciso compreendê-los, de forma a encontrar estratégias e metodologias de ensino que permitissem aos estudantes público-alvo da EE manterem-se engajados nas atividades escolares remotas.

Assim, as reflexões são provocativas, e confirmam que a educação tal como o conhecimento não é um processo estático, pelo contrário, ela se renova, se modifica, a cada instante. Sendo assim, no capítulo 7, foi realizada a análise e discussão dos resultados desta pesquisa, organizada em quatro categorias

A primeira categoria de análise, Desafios na prática pedagógica: do ensino remoto à presencialidade, apontou como desafios no ERE, o precário acesso dos alunos às ferramentas tecnológicas essenciais para esse momento pandêmico e para a participação e realização das atividades à distância. Tais ferramentas abrangem o acesso à internet e equipamentos como: celulares, notebooks, computadores e internet de qualidade; outro aspecto apontado pelas professoras ultrapassa a dimensão de acesso e problematiza o uso e o domínio por parte de professores e alunos no uso das plataformas digitais; as professoras referem às dimensões indissociáveis entre mediação pedagógica, acompanhamento e avaliação do aluno em interação com o objeto do conhecimento e o reordenamento da prática pedagógica, o que lhes impossibilitava avaliar o desenvolvimento na aprendizagem, para assim adotar estratégias com foco nas lacunas pedagógicas de seus estudantes.

Para a resolução dos desafios que se apresentaram no ERE, as análises destacam que: foram enviadas atividades impressas e materiais físicos estruturados para os alunos que não tinham acesso à internet; foi preciso contato intermitente com os familiares pelo WhatsApp; ser criativo e construir um planejamento flexível. Quanto aos desafios evidenciados no retorno às atividades presenciais, os professores destacam: os alunos com defasagens significativas na aprendizagem e alunos com dificuldade em (re)adaptarem-se à rotina da escola. Entende-se que muitos estudantes com deficiência necessitam de uma rotina, de uma organização das suas atividades diárias, pois o distanciamento social causou uma redução das situações de ensino proporcionadas pela escola, conseqüentemente, reduziu as intervenções e os estímulos específicos proporcionados pelo AEE.

Na segunda categoria de análise, AEE, Ensino Comum e Família: Ações Colaborativas, no que se refere às articulações do professor de EE com os professores do ensino comum no período do ERE, evidencia-se que: no período das atividades remotas, os professores compartilharam responsabilidades e desenvolveram atividades de forma colaborativa. Já no que diz respeito às articulações dos professores da EE como os professores da sala comum no retorno às atividades presenciais, evidencia-se que: ainda há resistência dos professores em desenvolver práticas colaborativas, destacando-se os professores do currículo como os mais resistentes; a sobrecarga das atividades associadas à educação torna-se um impedimento para o desenvolvimento de ações colaborativas entre professores de EE e os professores do ensino comum. Quanto às articulações dos professores de EE com as famílias no ERE, as análises mostraram: houve uma maior aproximação das professoras de EE com as famílias no ERE, visto que o período reivindicava que as interações sociais fossem preferencialmente via mídias, desta forma, as pessoas estavam mais próximas mais conectadas. Porém, houve casos de exceção diante das condições de vulnerabilidade social de algumas famílias, o que demandou das professoras arriscarem-se aos perigos do contágio, pois se disponibilizaram a ir às casas de seus alunos não só para entregar as atividades, mas para que o vínculo desse aluno com o professor e com a escola não fossem rompidos. Quanto às articulações dos professores de EE com as famílias no retorno às atividades presenciais, observa-se que as famílias estão mais próximas a escola e mais participativas.

Na terceira categoria, O Atendimento Educacional Especializado no ensino remoto emergencial: recursos e estratégias necessárias para composição da prática, em referência à como as professoras organizaram suas práticas pedagógicas no ERE, observa-se que estas apostaram como estratégia, atividades de cunho mais lúdico, para promover situações de aprendizagem. Para isso, fizeram uso de recursos didáticos como: jogos, vídeos, músicas, Canva, Wordwall etc. Ferramentas como: Classroom e WhatsApp também foram essenciais durante a pandemia. Destaca-se ainda que, para os alunos que não dispunham de acesso às ferramentas tecnológicas e acesso à internet, as professoras produziram várias atividades com material concreto e impresso, que contemplassem as especificidades educacionais de seus alunos. Quando questionadas se pretendiam utilizar os recursos tecnológicos em suas práticas, as análises mostraram que as professoras foram unânimes ao afirmar que pretendem alinhá-los às suas práticas pedagógicas.

Na quarta categoria, Processos reflexivos sobre a prática pedagógica busca-se compreender quais reflexões os professores da EE fazem a respeito da sua prática pedagógica, tendo como parâmetro as experiências vivenciadas na pandemia: o distanciamento social, o ensino remoto emergencial e o retorno às aulas presenciais. Quando questionadas sobre como compreendem o Atendimento Educacional Especializado, as análises mostram que: que o AEE visa a aprendizagem, para tanto, é preciso adotar alternativas e recursos metodológicos diferenciados para a construção dessa aprendizagem; compreendem a importância do AEE para o processo de inclusão e que ele não deve ficar restrito à sala de recursos; ressaltam que há um distanciamento entre as ações desenvolvidas na sala de recursos com as desenvolvidas com a escola em geral. Quando questionadas sobre quais reflexões fazem a respeito da sua prática pedagógica, a partir das experiências vivenciadas na pandemia, as análises demarcam: a importância de espaços para o diálogo e para a construção coletiva na escola; apontam o distanciamento social como prejudicial para o desenvolvimento da prática pedagógica da EE; apontam que o período pandêmico requereu dos professores reflexão sobre a prática e uma postura investigativa.

Foi possível observar que muitos fatores interferiram nas ações pedagógicas dos professores diante do cenário da pandemia da Covid-19. Contudo, a variedade de situações vivenciadas no exercício da docência neste período, evidenciou-nos que para ensinar em tempos difíceis é preciso uma postura crítica e reflexiva sobre a prática educativa (FREIRE, 2006). A reflexão sobre a prática é uma exigência

fundamental na perspectiva freiriana e que se fez presente e necessária para que a cada aula remota as professoras pudessem avaliar as suas ações e entender o que necessitaria ser modificado para melhor qualificar a sua prática futura. Foi preciso adaptar as ações desenvolvidas no AEE para atender as demandas educacionais, que se apresentaram, bem como inovar as metodologias de ensino, frente aos desafios e situações adversas, uma vez que o distanciamento social acabou requerendo dos professores novas habilidades a partir da necessidade premente do uso das tecnologias para a condução ativa do conhecimento.

Diante dos resultados obtidos nesse estudo identifica-se que os desafios experienciados no contexto da pandemia foram imensos e trouxeram a necessidade urgente de uma reorganização por parte de todos os envolvidos no processo educacional. Em se tratando dos professores de EE, os desafios parecem ampliar-se, dada a especificidade do trabalho que desenvolvem, pois suas ações exigem atividades estruturadas, ricas em estímulos que desenvolvam as habilidades motoras, cognitivas e afetivas de seus alunos, ações pouco viáveis de serem transpostas para uma abordagem desenvolvida exclusivamente por meio das tecnologias.

Porém, tendo em vista o contexto, foi preciso reordenar as formas interventivas para atender as especificidades dos estudantes com que trabalham, sendo necessário considerar: a realidade socioeconômica do aluno; o grau de autonomia do aluno; suas condições físicas e cognitivas para o acesso e manejo das tecnologias; as articulações entre o professor do AEE e professor da sala comum e, o acesso aos recursos tecnológicos.

Entende-se que o uso das tecnologias no dia a dia educacional ainda é uma realidade pouco presente e, o ensino remoto acabou expondo ainda mais as mazelas educacionais, comprovando as fragilidades e rupturas, especialmente nos sistemas de ensino público. No caso das professoras desta pesquisa, embora algumas não tenham conseguido desenvolver, com uma parcela de seus alunos, atividades com o uso das ferramentas de mídia e tecnológicas, foi consenso que as tecnologias enquanto ferramentas de ensino podem agregar significativamente ao processo de aprendizagem, neste aspecto, todas declaram que pretendem acessá-las com mais regularidade à sua prática pedagógica.

Compreende-se que nada substitui o ensino presencial, a presença física, o olho no olho, as interações realizadas na sala de aula. Nada disso pode ser substituído pelas tecnologias, mas considera-se também que estas podem tornar-se aliadas mais

presentes no desenvolvimento da prática pedagógica docente do professor de educação especial. E, em um momento caracterizado por mudanças velozes, precisamos estar atentos e acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade, pois estas influenciam e demarcam a forma como iremos trabalhar com nossos alunos.

Como ponto positivo, destacam-se as interações entre as professoras do AEE e as famílias, interações que ganharam novos contornos no ensino remoto. Observa-se que houve reciprocidade, comprometimento, e apoio mútuo. Estas articulações são identificadas mesmo após o retorno das atividades presenciais. As conexões estabelecidas certamente não são as ideais, mas foram o ponto de partida. Isto evidencia a importância destas articulações para que o ensino aconteça, tanto na modalidade presencial, quanto na forma remota de ensino.

Por outro lado, no que se refere às articulações do AEE com os professores da sala comum, observa-se que as ações colaborativas que houveram no ERE, não se consolidaram no retorno presencial, evidenciando a falta de articulação que existe entre esses professores, indicando a necessidade de se oferecer condições para a produção de uma prática colaborativa dentro do contexto escolar. Para tanto, isto requer um olhar atento à carga horária dos professores, ao número de alunos com os quais trabalham, ao horário de planejamento, entre outros elementos. E, dessa forma, instituir uma cultura mais colaborativa na configuração da prática pedagógica.

Indiscutivelmente, a situação atípica provocada na pandemia nos mostrou a importância do ensino presencial para o desenvolvimento da prática pedagógica do professor de educação especial e para seus alunos. O período excepcional evidenciou, ainda, o quanto o direito equitativo de todos a uma educação inclusiva e de qualidade necessita ser priorizado pelos nossos governantes. Da mesma forma, a pandemia trouxe à tona questões importantes que devem ser debatidas, como: a importância da escola pública e dos professores para a sociedade. Nesse sentido, compreende-se que é preciso investir-se em políticas públicas que insiram as tecnologias digitais na educação brasileira a fim de acompanhar os anseios de uma sociedade cada vez mais tecnológica, pois o mundo exige uma educação inovadora, com menos desigualdades, inclusiva e que ofereça letramento digital. Assim, é urgente que pensemos e façamos movimentos em busca de uma escola que aborde a educação como único caminho para a justiça social que tanto buscamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora. 2001. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022.

ANPED. **Amicus Curiae**, Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590. 9 dez.2020. Disponível em: https://www.idea.ufscar.br/arquivos/politicaseesp/2020_12_09_anped_ac_contra.pdf. Acesso em: 11 set. 2022.

ARAÚJO, M. S.; OLIVEIRA, D.P; TRINDADE, R. A. C.; NICOLAU, G. S.; A atualidade de Paulo Freire em tempos de pandemia: tecendo diálogos sobre os desafios da educação e do fazer docente. **Práxis Educativa**, v. 16, p. 1-20, dez. 2020.

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, maio 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em 30 go. 2021.

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da covid-19. **Boletim de conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrj.br/boca/article/view/AvelinoMendes>. Acesso em: 16 set. 2021.

AZEREDO, J. L.; PIZZOLLO, M. C. C.; BITTENCOURT, R. L. A formação continuada de professores: um espaço para autoria? **Revista Internacional de Formação de Professores**, p. 148-166, jan. 2019. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1321/1011>. Acesso em: 13 set. 2021.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso. 2015. Disponível em: <http://www.senar-rio.com.br/wp-content/uploads/2021/03/Livro-Ensino-H%C3%ADbirido.pdf> Acesso em: 12 jan. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Ação Urgente é necessária para fazer frente à enorme crise da Educação na América Latina e no Caribe**. Mar. 2021. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>. Acesso em: 28 nov. 2021.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, p. e217423, 2019. DOI: 10.1590/s1678-4634201945217423. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/163912>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARBOSA, D. S.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. S. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Revista Actualidades Investigativas En Educación**, v. 18, n. 2, maio/ago., pp. 1-20. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v18n2/1409-4703-aie-18-02-598.pdf>. Acesso em 10 abr. 2021.

BARRETO, A. C.; ROCHA, D.S. Covid 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tfr-covid-19-e-educacao-resistencia-desafios-e-im-possibilidades,27bc544b-8d10-4a9e-be20-0b7dd03f36f4>. Acesso em 09 abr. de 2021.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 59-76, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/abstract/?lang=pt>. Acesso em 21 dez. 2021.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, p. e217423, 2019. DOI: 10.1590/s1678-4634201945217423. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/163912>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **UFRGS**, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 11 fev. 2022.

BENTO, A. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. **Revista JA (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira)**, nº 65, ano VII, p. 42-44, maio 2012. Disponível em: <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Revisaodaliteratura.pdf>. Acesso em 22 nov. de 2021.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 14 set. 2021.

BORGES, A. A. P.; PETTEN, A. M. V. V.; PEREIRA, A. C. M.; NOGUEIRA, M. L. M. **Impacto da Covid-19 na educação de alunos com deficiência: o que dizem os familiares**. Belo Horizonte: UFMG, 2021. Disponível em: <https://www.uniapaemg.org.br/educacao/impacto-da-covid-19-na-educacao-de-alunos-com-deficiencia/>. Acesso em: 09 dez. 2022.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp. Acesso em 19 de jan. de 2021.

BRASIL. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf. Acesso em 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2021.

BRASIL. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. **Orientações gerais e marcos legais**. Brasília: 2004. 353 pg. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12650-direito-a-educacao-subsidios-para-a-gestao-dos-sistemas-educacionais>. Acesso em 05 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em 22 nov. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/MEC**. Brasília: SEE, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 22 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 09 dez. 2021.

BRASIL. **Nota Técnica – SEESP/GAB nº 9/2010**. Orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. SEESP/MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192. Acesso em 10 de set. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Manual de Orientação: **Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. SEESP/MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936

-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em 05 dez. 202.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 16 jan. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva** /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 27 de jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#:~:text=Institui%20a%20Lei%20Brasileira%20de,Estatuto%20da%20Pessoa%20com%20Defici%C3%Aancia). Acesso em 07 abr. 2021.

BRASIL. **Ministério da Saúde.** Coronavírus Brasil: dados atualizados. 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL, Secretaria de Comunicação Social. **DataSenado:** quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante a pandemia. Senado notícias, 2020h. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 2 de 10 de dezembro de 2020.** Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Diário Oficial Da União, 2020i. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020.** Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus. Diário Oficial Da União, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em 15 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais enquanto durar a situação de Pandemia do Novo Coronavírus- COVID-19. Diário Oficial da União, 2020a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/PORTARIAN342DE17DEMARODE2020DelegacompentciaaoSecretrioExecutivo.pdf. Acesso em 14 out. 2020.

BRASIL, **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em 22 out. 2021.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020#:~:text=Parecer%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%205,da%20Pandemia%20da%20COVID%2D19>. Acesso em 15 ago. 2021.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de junho de 2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, 2020d. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-9-2020.pdf>. Acesso em 15 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.019 de 2 de julho de 2020**. Dispõe sobre a obrigatoriedade do uso de máscaras de proteção individual para circulação em espaços públicos e privados acessíveis ao público, sobre a adoção de medidas de assepsia de locais de acesso público e sobre a disponibilização de produtos saneantes aos usuários durante a vigência das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da pandemia da Covid-19. 2020g. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14019.htm. Acesso em: 06 ago. 2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e

Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. 2020j. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-11-2020.pdf>. Acesso em 12 dez 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.857, de 28 de julho de 2020**. Dispõe sobre a transferência de incentivos financeiros aos Municípios e ao Distrito Federal para combate à Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus/Covid-19, considerando as escolas públicas da rede básica de ensino. Brasília: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria-1857-20-MS.htm. Brasil. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: Edição 189, Seção: 1, Brasília, DF, p. 6, 30 set. 2020h. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 15 de ago. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Referendo na medida cautelar na ação direta de inconstitucionalidade 6.590 Distrito Federal. **Inteiro Teor do Acórdão** - Página 1 de 60. 21 dez. 2020e. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15345649124&ext=.pdf>. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em 07 de dez. 2021.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. O que é a Covid-19? Ministério da Saúde, 8 abr. 2020f. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 09 de ago. 2021.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Orientações para Reabertura das Escolas da Rede Pública Básica de Ensino. Brasil, 2021. Disponível em: https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/08/1116677/reabertura_escolas_educacao_basica_ensino_covid-19.pdf. Acesso em: 08 de ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica**. Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/guiasescolares/protocolo-educacaobasica/view>. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da educação básica 2021**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 29 de ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes gerais sobre aprendizagem híbrida**. Brasil, 2021a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019. **Censo 2022**, 2021. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019.html?start=215>. Acesso em: 28 nov. 2021. BRIZOLA, J.; FANTIN, N. Revisão da Literatura e Revisão Sistemática da Literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, v. 3, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRIDI, F. Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 210. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/36337>. Acesso em 08 dez. 2022.

CAMPOS, F. A. C.; SOUZA JUNIOR, H. P. Formação de professores e a Resolução CNE/CP 1/2002: uma investigação em uma IES privada sobre o uso das TIC. **Educação & Tecnologia**, v. 17, n. 3, out. 2013. Disponível em: <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/477>. Acesso em: 28 set. 2021.

CAMPOS, G., GUIMARÃES, S. F., PALHARINI, A. R., SANTOS, J., AZEVEDO, J. A. Tecnicismo e prática pedagógica na escola contemporânea. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, ano IX, n. 18, jul. 2011. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/XdNUUnukCctbM9ZA_2013-7-10-15-6-55.pdf. Acesso em: 13 ago. 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O.M.R. (Org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo**. 1º ed. – São Paulo: Edicon, 2019.

CARMO, B. C. M.; FERRO, L. F. Políticas de inclusão: das conquistas ao veto em meio a pandemia da covid-19. In: FUMES, N. L. F.; CARMO, B. C. M. (Orgs.). **Deficiência, educação e pandemia: a desigualdade revelada**. Maceió: EDUFAL, 2021.

CLARO, A. L.; SILVA, L. B. B.; PORTILHO, E. M. L. . Prática educativa: reflexão do professor na perspectiva freiriana no contexto da pandemia: educational practice: teacher's reflection from the freirean perspective in the context of the pandemic. **Revista Contexto & Educação**, v. 37, n. 116, p. 76–89, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12670>. Acesso em: 2 mar. 2022.

Coleção E-book Med UNILAGO: COVID-19 –história das epidemias [recurso eletrônico] / edit. Sthefano Atique Gabriel – São José do Rio Preto: UNILAGO, 2021. 162 páginas. **Livro eletrônico**. Modo de acesso: unilago.riopreto.br/ebooks ISBN: 978-65-88225-02-8. Disponível em: <https://unilago.riopreto.br/wp-content/PDF's/ebooks/Hist%C3%B3ria%20das%20Epidemias%20-%20Ebook%20Med%20UNILAGO%202021.pdf>. Acesso em: 27 de jul. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes para protocolo de retorno às aulas presenciais**, 2020. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5eea22f13ead0.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. de M. P. #FIQUEEMCASA: EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19. **EDUCAÇÃO**, v. 8, n. 3, p. 200–217, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 31 ago. 2021.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M.; FERREIRA, L. G. F.; REZENDE, A. M. S. S. O Aluno com Deficiência e na Pandemia. **Issup**. 24 jul. 2020. Disponível em: <https://www.issup.net/files/2020-07/O%20aluno%20com%20defici%C3%Aancia%20na%20pandemia%20-%20I.pdf>. Acesso em: 11 abr. de 2021.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Sônia Aparecida Belletti; STEFANINI, Maria Cristina Bergonzoni. Práticas educativas: a aprendizagem inclusiva na visão de Meirieu. CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 10., 2009, Águas de Lindóia. Formação de Professores e a Prática Docente: os dilemas contemporâneos... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2009. p. 9026-9037 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/139688>>.

DANTAS, S. S. (Re)significação da prática docente na pandemia por covid-19: ensino remoto emergencial, novos sentidos, novas perspectivas. VII CONGRESSO DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 8, 2020, Campina Grande, AL. **Anais [...]**. Campina Grande, AL: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67485>. Acesso em: 06 mar. 2022.

ESPER, Marcos V.; ARAÚJO, Jeferson S.; SANTOS, Manoel Antônio dos.; NASCIMENTO, Lucila C. Atuação do professor de educação especial no cenário da pandemia de covid 19. Relato de Pesquisa • **Revista Brasileira de Educação**

Especial 28 • Jan-Dec 2022 • <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0092>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/JxgS8pmK3RgD3dP3t4mnJZx/abstract/?lang=en#>.

Acesso em: 26 de set. 2022.

FACHINETTI, Tamiris Aparecida; SPINAZOLA, Cariza de Cássia; CARNEIRO; Relma Urel Carbone. Educação Inclusiva no Contexto da Pandemia: Relato dos Desafios, Experiências e Expectativas. **Educação em Revista** 22 (1):151-166. DOI: 10.36311/2236-5192. 2021.v22n1.p151. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10992>.

Acesso em: 26 de set. 2022.

FERNANDES, J. M.; MASSARO, Munique. Desafios e Contradições de Professores da Paraíba acerca da Inclusão e do Atendimento Educacional Especializado.

Olhar de Professor, vol. 23, pp. 01-16, 2020. Universidade Estadual de Ponta

Grossa. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15197/209209213378>

Acesso em: 19 out. 2022.

FERREIRA, D. F. M. Avaliação da aprendizagem: uma revisão integrativa em periódicos da área da educação / Dianne Fabhricia Meireles Ferreira. -- Goiânia 2019. 183 f.; il. Disponível em:

file:///C:/Users/Alexsandra/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Dianne%20Fabhricia%20Meireles%20Ferreira.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; FERREIRA, Luiz Gustavo Fabris; DURIGON, Lygia. **Reflexos da Pandemia na Pessoa com Transtorno de**

Espectro Autista – Uma abordagem psicológica e jurídica. 2020. Disponível em

http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/artigos_juridicos/Reflexos-da-pandemia-na-crianca-com-transtorno-de-espectro-autista.pdf. Acesso em: 27 out 2022.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado:

discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>. Acesso em: 11 jan. 2021

FREIRE, P. **A alfabetização de adultos**: ela é um quefazer neutro? São Paulo: Cortez, 1978a. Disponível em:

http://www.acervo.paulofreire.org/bitstream/handle/7891/2567/FPF_OPF_03_001.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em 10 jan. 2022.

FREIRE, P. **Consciência e história**: a práxis educativa de Paulo Freire (antologia). São Paulo: Loyola. 1978b.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, S. G. R.; MACÊDO, K. N. F.; REBOUÇAS, C. B. A.; SOUZA, Â. M. A. Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. **Revista Brasileira de Enfermagem Online**, v. 5, n. 2, p. 246-257, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=361453972028>. Acesso em 4 ago. 2021.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf. Acesso em 13 jan. 2021.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, Bernardete A.. Perspectivas a formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade* [online]. 2020, vol.29, n.57. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 dez. 2022.

GIARDINI, B. L. Formação permanente do professorado: novas tendências. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6450>. Acesso em: 26 jul. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas São Paulo**, v. 35, n. 3, p, 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 18 jul. de 2021.

GUIA COVID-19. **Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**: informe-se e saiba como agir, cobrar, e trabalhar pela proteção de todos de maneira colaborativa. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_Guia7_FINAL.pdf. Acesso em 13 jan. 2022.

IMBERNÓN, F. Formação Continuada de Professores. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. PortoAlegre: Aritmed, 2010.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Informativo. **IBGE**, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101705>. Acesso em 15 fev. 2022.

INSTITUTO RODRIGUES MENDES. **Protocolo sobre Educação Inclusiva durante a Pandemia da Covid-19 um sobrevoo sobre 23 países e organismos internacionais**. São Paulo: IRM, 2020. Disponível em: <https://fundacaogrupovw.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: Coordenação de População e Indicadores Sociais**. – Rio de Janeiro: **IBGE**, 2021. 206 p. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2021/12/Sintese-de-Indicadores-Sociais-Uma-analise-das-condicoes-de-vida-da-populacao-brasileira-2021.pdf>. Acesso em 25 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico. **INEP**, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em 16 fev.2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Thesaurus Brasileiro da Educação. **INEP**, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/cibec/terminologia>. Acesso em 11 dez. 2021.

INSTITUTO BUTANTAN. Entenda o que é uma pandemia e as diferenças entre surto, epidemia e endemia. **Instituto Butantan**, 2021. Disponível em: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/entenda-o-que-e-uma-pandemia-e-as-diferencas-entre-surto-epidemia-e-endemia>. Acesso em 09 de ago. 2021.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

JESUS, Alexandra Maria Pereira de. **Contributos de Philippe Meirieu para uma pedagogia inovadora: "da pedagogia magistral à pedagogia diferenciada"**. 2010. Editora: Universidade da Madeira. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.13/170>. Acesso em: 08 nov. 2022.

KASSAR, Monica Magalhães. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista, Curitiba, v. 41, p. 61-79, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>. Acesso em: 22 de ago. 2022.

KRENAK, Ailton Alves Lacerda. O amanhã não está à venda. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. 12p. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/historiasepraticasartisticas/wp-content/uploads/2020/06/Ailton-Krenak-O-amanh%C3%A3-n%C3%A3o-est%C3%A1-%C3%A0-venda-1.pdf>. Acesso em: 07 de set. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%ADtico_das_Pessoas_com_Defici%C3%Aancia_no_Brasil.pdf?1473201976. Acesso em 25 maio 2022.

LEME, E. S.; SILVA, J. L.; CARMO, D. R. Ensinar exige colaboração: uma interface entre Paulo Freire e a educação inclusiva na perspectiva do ensino colaborativo.

Revista OLHARES, Guarulhos, v. 9, n. 3, nov. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/12351/9035>. Acesso em 12 jan. 2021.

MACIEL, R. Apenas 14% das escolas públicas tinham estrutura de EAD no Brasil em 2019. **Canaltech**, 11 jun. 2020. Disponível em:

<https://canaltech.com.br/governo/apenas-14-das-escolas-publicas-tinham-plataforma-de-ead-no-brasil-em-2019-166313/#:~:text=Governo-,Apenas%2014%25%20das%20escolas%20p%C3%ABlicas%20tinham%20estrutur,a,EAD%20no%20Brasil%20em%202019&text=Isso%20porque%20a%20pesquisa%20TIC,plataforma%20de%20aprendizagem%20%C3%A0%20dist%C3%A2ncia>. Acesso em 10 fev. 2022.

MAGALHÃES, T. F. A. A escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da covid-19: tecendo algumas possibilidades. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. p. 205-221, jun./out. 2020. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/53647>. Acesso em: 26 mar. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed.

São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: https://www.univale.br/wp-content/uploads/2019/09/PEDAGOGIA-2017_2-UM-OLHAR-SOBRE-A-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL-NA-PERSPECTIVA-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INCLUSIVA-LORENA.pdf. Acesso em: 30 dez. 2021.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MATTA, G. C.; REGO, S.; SOUTO, E.P.; SEGATA, J. A Covid-19 no Brasil e as Várias Faces da Pandemia. *In*. MATTA, G. C.; REGO, S.; SOUTO, E.P.; SEGATA, J.

(Eds.). **Os Impactos Sociais da Covid-19 no Brasil populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2021.

MARCATO, D.; FERNANDES, I. Pandemia e práticas da Educação Especial inclusiva: breve análise. **Concilium**, [S. l.], v. 22, n. 5, p. 606–620, 2022. DOI: 10.53660/CLM-486-575. Disponível em: <https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/486>. Acesso em: 18 jan. 2023.

MARINHO, B. No centenário de Paulo Freire, especialistas mostram como a pedagogia do pernambucano pode ajudar a enfrentar desafios da educação na pandemia. **G1**, 19 set. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2021/09/19/no-centenario-de-paulo-freire-especialistas-mostram-como-pedagogia-do-pernambucano-pode-ajudar-a-enfrentar-desafios-da-educacao-na-pandemia.ghtml>. Acesso em: 9 jan. 2022.

MARTINS, M. R. Educação e tecnologia: a crise da inteligência. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. e62/ 1–22, 2019. DOI: 10.5902/1984644437943. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/37943>. Acesso em: 23 out. 2022.

MAZZEU, L. T. B. A política de formação docente no brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. *In: XXXII ANPED*. 32, 2009, Caxambu, MG. **Anais [...]**. Caxambu, MG: Anped, 2009. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/politica-de-formacao-docente-no-brasil-fundamentos-teoricos-e-epistemologicos>. Acesso em: 21 set. 2021.

MEDEIROS, A. Nota de repúdio à publicação do Decreto 10.502/2020. **OAB/RN**, 5 out. 2020. Disponível em: <https://www.oabrn.org.br/2017/noticias/12602/nota-de-repdio-publicao-dodecreto-n-105022020>. Acesso em: 15 nov. 2021.

MEIRIEU, P. **Aprender sim..., mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998

MEIRIEU, P. **A Pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, v. 11, n. 33, dez 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/>. Acesso em 15 out. 2021.

MENDES, E. G. Breve historia de la educación especial en Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2011. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>. Acesso em: 28 dic. 2021.

MENDES, E. G., VILARONGA, C. A. R., & ZERBATO, A. P. (2014). Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar.

MENEZES, E. T. Verbete pedagogia tecnicista. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/pedagogia-tecnicista/>. Acesso em 13 set 2021.

MENEZES, V.; CAPELLINI, V.; COSTA, L. Tecnologias Digitais: Ação Colaborativa em Tempos de Pandemia na Formação de Professores. **RevistAleph**, n. 37, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/50523/30466>. Acesso em 17 jan. 2022.

MICHELETTO, I. B. P.; LEVANDOVSKI, A. R. Ação-Reflexão-Ação: processo de Formação Continuada. **Dia a dia na Educação**, 2021. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-6.pdf>. Acesso em 13 set. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Painel de casos de doenças pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil. **Ministério da Saúde**, 2021. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 09 ago. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Coronavírus: como é transmitido? **Ministério da Saúde**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/como-e-transmitido>. Acesso em 09 ago. 2021.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2000. DOI: 10.22456/1982-1654.6474. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474>. Acesso em: 21 out. 2022.

MORAN, J. M. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MORIN, E. É hora de mudar de via: lições do coronavírus. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MORIN, E. Os setes saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, p. 731-747, 11. Disponível em: <https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/874>. Acesso em: 18 fev. 2022.

NEGREIROS, D. A. **Acessibilidade Cultural: por que, onde, como e para quem?** 173f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Acessível) - Instituto Politécnico De Leiria, Leiria, 2014.

NEUFELD, P. M. Memória médica: a Gripe Espanhola de 1918. **Rev. Bras. Anal. Clin.**, Rio de Janeiro, v. 52, n. 3, p. 213-217, 2020. Disponível em: [10.21877/2448-3877.202102105](https://doi.org/10.21877/2448-3877.202102105). Acesso em: 12 mar. 2021.

NÓVOA, A. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995.

NÓVOA, A. E agora, Escola? **Jornal da USP**, 2020a. Disponível em: <https://cutt.ly/vYzd2aj>. Acesso em: 17 fev. 2022.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo**, v. 7, n 3, ago. 2020b. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/issue/view/24>. Acesso em: 15 abr. 2021.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, 2020c. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2022.

NÓVOA, A. Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador: **Sec/IAT**, 2022. Disponível em: <http://observatorioedhemfoco.com.br/observatorio/escolas-e-professores-proteger-transformar-valorizar/>. Acesso em: 21 out. 2022.

NUNES, G. C.; NASCIMENTO, M. C. D.; LUZ, M. A. C.A. Pesquisa Científica: conceitos básicos. **Id on Line Revista de Psicologia**, v.10, n. 29. p. 144-151, fev. 2016. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/390/0>. Acesso em: 07 ago. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade**. Genebra: UNESCO, 1994. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId= 1011 & fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId= 1011 & fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 31 out. 2021.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em <http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br.pi/files/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>. Acesso em: 31 de out. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://abres.org.br/wp->

content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf. Acesso em setembro 9 set. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. Educação: da interrupção à recuperação. **UNESCO**, 2021. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em 30 ago. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE - OPAS. OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia. **OPAS**, 2020. Acesso em 20 de set. 2020. Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content & view= article & id=6120:oms- afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812).

PADILHA, C. A. T. A política de educação especial na era Lula (2003-2011): uma opção pela inclusão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 66, p. 160–177, 2016. DOI: 10.20396/rho.v15i66.8643708. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643708>. Acesso em: 11 set. 2022.

PAIVA, V.L.M.de Oliveira e. Ensino Remoto ou Ensino a Distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: Revista de cultura da UFPE**. v. 37, n. ½, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044>. Acesso em 31 ago. 2021.

PANKARARU, Carmem; SOUZA, Antônio Alves de. **Pandemia se soma a graves problemas já enfrentados pelos povos indígenas e profissionais que cuidam deles**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/1261-artigo-pandemia-se-soma-a-graves-problemas-ja-enfrentados-pelos-povos-indigenas-e-profissionais-que-cuidam-deles>. Acesso em: 30 de ago. 2022.

PORTAL DA ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Folha informativa COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em 20 set. 2020.

REIS, C. M. de B.; FONSECA, V. L. da; VIEIRA JUNIOR, N.. O atendimento ao aluno especial em tempos de pandemia: espaços ocupados? *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 10, n. 10, p. e319101018937, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i10.18937. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18937>. Acesso em: 18 jan. 2023.

RIBEIRO, E. B. V. .; COSTA, S. K. H. T. Reflexões acerca dos desafios do trabalho remoto nas salas de recursos multifuncionais durante a pandemia de Covid-19. **Revista Alterjor**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 55-71, 2022. DOI: 10.11606/issn.2176-1507.v26i2p55-71. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/alterjor/article/view/197470>. Acesso em: 26 set. 2022.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. **Portal Escola RS**, 2020.

Disponível em:

<https://escola.rs.gov.br/aulasremotas#:~:text=Come%C3%A7ou%2C%20a%20partir%20de%20segunda,alunos%20para%20a%20realiza%C3%A7%C3%A3.> Acesso em 20 set. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 55.118, de 16 de março de 2020**. Estabelece medidas complementares de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Estado. 2020a Disponível em:

<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391096>. Acesso em 04 set. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Saúde. **Decreto nº 55. 240 de 10 maio de 2020**. Institui o Sistema de Distanciamento Controlado para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, reitera a declaração de estado de calamidade pública em todo o território estadual e dá outras providências. 2020b. Disponível em:

<https://coronavirus.rs.gov.br/decretos-estaduais>. Acesso em: 20 de out. 2021.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. **Orientações à Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul para o Modelo Híbrido de Ensino 2021**. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/03182849-2021-orientacoes-a-rede-publica-estadual-de-educacao-do-rio-grande-do-sul-para-o-modelo-hibrido-de-ensino-1.pdf>. Acesso em: 19 de ago. 2022.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. **Matrizes de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino Ano Letivo 2021**. 2021a. Disponível em:

<https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202103/03154243-matrizes-de-referencia-para-o-modelo-hibrido-de-ensino-da-rede-estadual-de-educacao-2021.pdf>. Acesso em: 20 de ago. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Saúde. **Decreto nº 56.171, de 29 de outubro de 2021**. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e aos estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) de que trata o Decreto nº 55.882, de 15 de maio de 2021, que institui o Sistema de Avisos, Alertas e Ações. 2021b. Disponível em:

<https://www.diariooficial.rs.gov.br/diario?td=DOE&dt=2021-10-29&pg=446>. Acesso em: 09 de ago. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **NOTA PÚBLICA nº 03 de 10 de novembro de 2021**.

Define Diretrizes para o retorno às atividades presenciais obrigatórias nos estabelecimentos de ensino públicos e privados, no Estado do Rio Grande do Sul.

Disponível em:

https://www.mprs.mp.br/media/areas/imprensa/anexos_noticias/notapublicapreduc1121.pdf. Acesso em: 11 de ago. 2022.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. **Matrizes de Referência para o Ano Letivo 2022**. Disponível em:

<https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202202/18164129-matrizes-de-referencia-2022-2.pdf>. Acesso em: 20 de ago. 2022.

ROCHA, Lucas. **Brasil ultrapassa a marca de 500 mil mortos pela Covid-19**. CNN BRASIL. São Paulo, 19 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/06/19/brasil-ultrapassa-a-marca-de-500-mil-mortos-pela-covid-19>. Acesso em 09 ago. 2021.

ROCHA, L. Fiocruz explica como a pandemia atinge grupos mais vulneráveis no Brasil. **CNN Brasil**, São Paulo, 28 abr. 2021a. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/04/28/fiocruz-explica-como-a-pandemia-atinge-grupos-mais-vulneraveis-no-brasil>. Acesso em 09 ago. 2021.

ROCHA, G. F. S., & VIEIRA, M. F. (2021) Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota. **Dialogia**, São Paulo, 39, p. 1-14. <https://doi.org/10.5585/39.2021.20600>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20600>. Acesso em: 28 set. 2022.

ROGALSKI, S. M. Histórico do Surgimento da Educação Especial. **REI- Revista de Educação do Ideau**, v. 5, n. 12, jul./dez. 2010. Disponível em: https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168_1.pdf. Acesso em 31 out. 2021.

Rosa, Ivete Helbing da. **A Escola Reflexiva (Resenha)**. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ivete-Da-Rosa/publication/320730859_A_ESCOLA_REFLEXIVA/links/59f86b50a6fdcc075ec7fa5d/A-ESCOLA-REFLEXIVA.pdf. Acesso em: 03 nov. 2022.

ROSA, A. S. Atendimento Educacional Especializado: ações inclusivas no ensino remoto emergencial. *In*: CANCELIER, J. W; HAUSCHILDT, G. Z. T.; FARAJ, S. P. (Org.). **Os desafios da educação em tempos de pandemia**. Santa Maria: Arco Editores. 2021. PDF. Disponível em: https://www.arcoeditores.com/_files/ugd/4502fa_fb8f8bd1471b4648ae09f93b8bc23343.pdf. Acesso em 04 jan. 2022.

SAE DIGITAL. O que são aulas remotas. **SAE Digital**, 2021. Disponível em: <https://sae.digital/aulas-remotas/>. Acesso em 11 ago. 2021.

SANCHES, Raquel. Da pandemia nasce uma nova relação entre escola e família. Revista **NOVA ESCOLA**. 2020.p.03. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19474/da-pandemia-nasce-uma-nova-relacao-entreescola-efamilia>. Acesso em: 27 out. 2022.

SÁNCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em 06 abr. 2021.

SANTA MARIA, Secretaria de Município da Educação. **Resolução CMESM nº 31, de 12 de dezembro de 2011**: Define Diretrizes Curriculares para a Educação

Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/caed/comdepedesma/#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20C MESM%20N%C2%BA%2031%2C%20DE,Ensino%20de%20Santa%20Maria%20E2%80%93%20RS>. Acesso em: 26 jul. 2022.

SANTA MARIA, Secretaria de Município da Educação. **Resolução nº 40 de 22 de junho de 2020**: regulamentação do Ensino Remoto no Ensino Fundamental. 2020a. Disponível em: https://www.santamaria.rs.gov.br/inc/view_doc.php?arquivo_dir=2020&dir_mes=08&arquivo_nome=D21-1024.pdf&doc_gc=1. Acesso em 25 de setembro de 2020.

SANTA MARIA, Secretaria de Município da Educação. **Instrução Normativa 02 de 20 de julho de 2020**. Disciplina o trabalho remoto dos profissionais que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e suas respectivas modalidades enquanto durarem os efeitos da Pandemia e dá outras providências. Disponível em: https://www.santamaria.rs.gov.br/inc/view_doc.php?arquivo_dir=2020&dir_mes=08&arquivo_nome=D06-1009.pdf&doc_gc=1. Acesso em 25 de set. 2020.

SANTA MARIA, Secretaria de Município da Educação. **Decreto nº 83, de 3 de agosto de 2021**. Dispõe sobre a retomada das aulas e dos atendimentos presenciais nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, e dá outras providências. 2021a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/s/santamaria/decreto/2021/9/83/decreto-n-83-2021-dispoe-sobre-a-retomada-das-aulas-e-dos-atendimentos-presenciais-nas-escolas-da-rede-municipal-de-ensino-de-santamaria-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 09 de ago. 2022.

SANTA MARIA, Secretaria de Município da Educação. **Decreto nº 56.171, de 29 de outubro de 2021**. Dispõe sobre a retomada das aulas e dos atendimentos presenciais nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, e dá outras providências. 2021. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/s/santamaria/decreto/2021/9/83/decreto-n-83-2021-dispoe-sobre-a-retomada-das-aulas-e-dos-atendimentos-presenciais-nas-escolas-da-rede-municipal-de-ensino-de-santamaria-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 09 de ago. 2022.

SANTOS, E.G. **A dinâmica de ações extensionistas na formação continuada de professores municipais de Santa Maria/RS**: a tessitura de processos formativos. 2013. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3467/SANTOS%2c%20ELIANE%20APARECIDA%20GALVAO%20DOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10 dez. 2021.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, F.L, MONCAIO, A. C. S. A cruel pedagogia do vírus. **Cien Saude Colet**, abr. 2021. Disponível em: <http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/a-cruel-pedagogia-do-virus/18034?id=18034>. Acesso em: 9 ago. 2021.

SAVIANI, D. A Nova Lei de Diretrizes e Bases. **Pro-Posições**, Campinas, v.1, n. 1, p. 7-13, mar. 1990.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: SEB/SEF, 1999.

SILVA, D. B. As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira e seus pressupostos de aprendizagem. **Linguagens & Cidadania**, v. 2, n. 1, jan./jun., 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/viewFile/31515/17285>. Acesso em 14 set. 2021.

SILVA, O. M. **Epopéia ignorada** - edição de mídia. São Paulo: Editora FASTER, 2009.

SILVA, M. S. EDUQUE COMO PAULO FREIRE: como acordar e recordar a humanização do ser humano em tempos de pandemia. **FETAPE**, 4 jun. 2020. Disponível em: <https://www.fetape.org.br/artigos-detalle/eduque-como-paulo-freire-como-acordar-e-recordar-a-humanizacao-do-ser-humano-em-tempos-de-pandemia/60#.Yd8NVmjMLIX>. Acesso em 12 jan. 2021.

SILVA, G. de Fátima; GUIMARÃES, J. V.; VALENTIM, F. O. D.; SANTOS, R. C.P. **Educação Especial e Ensino Comum: Ensino Colaborativo na Educação Infantil em tempos de Pandemia**. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34472>. Acesso em: 16 out. 2022.

SOUZA, Elmara Pereira de. **Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades**. In Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas. Ano XVII, Volume 17, p.110-118, nº 30 jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127>. Acesso em: 18 de set. 2022.

SOUZA, N. R. Atendimento Educacional Especializado (AEE) no período de pandemia COVID-19: Encontrando alternativas diante da suspensão das aulas presenciais. **Rev. Psicopedagogia**, v. 38, n. 117, supl. 1, p, 104-13, 2021. disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v38n117s1a12.pdf>. acesso em 14 fev. 2022.

SCHÖN, D. A. **Educando o professor reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e a formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ensino à distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19**. Análise e visão do Todos Pela Educação sobre a adoção de estratégias de ensino remoto frente ao cenário de suspensão provisória das aulas presenciais. Brasília: Todos pela Educação, 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Número de crianças não alfabetizadas, na percepção dos responsáveis, cresce 66% entre 2019 e 2021. **Todos pela Educação**, 8 fev. 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/numero-de-criancas-nao-alfabetizadas-na-percepcao-dos-responsaveis-cresce-66-entre-2019-e-2021/>. Acesso em 10 fev. 2022.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO (2005). **Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos**. Paris: UNESCO. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16418248-Garantindo-o-acesso-a-educacao-para-todos-unesco.html>. Acesso em 05 nov. 2022

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1998.

VIEIRA, J. L. .; CARDOSO, C. de N. A. .; SILVA, E. G. N. da . O ensino remoto em tempos de pandemia: reflexões sobre a prática docente. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 10, n. 13, p. e470101321329, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i13.21329. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21329>. Acesso em: 18 jan. 2023.

VIEIRA, M. F.; SILVA, C. M. S. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 1013-1031, dez. 2020. Disponível em: <https://br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p1013/6750>. Acesso em: 14 dez. 2021.

VIEIRA, A.B.; JESUS, D. M.L.; CRUZ, J.; MARIANO, S. C. A. B. As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. Maio-Agosto 2020. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** 101(258). DOI:10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4163. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/3tPfVYyXrcZxkfz6mtPXcQr/?lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2022.

ZERBATO, A. P. O papel do professor de educação especial na proposta do coensino. 2014. 138f. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos São Carlos: UFSCar, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3163/5941.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. acesso em: 17 de out. 2022.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Perfil dos respondentes:

- Sexo
- Idade
- Escola(s) em que atua
- Formação acadêmica
- Tempo de atuação no AEE
- Quais deficiências possuem os alunos você atende no AEE?
- Quantos alunos estão matriculados no AEE?

QUESTÕES DE ÂMBITO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

- Como se caracterizou a organização da sua prática pedagógica em educação especial no período do Ensino Remoto Emergencial- ERE?
- Quais foram os principais desafios na configuração da prática no período de distanciamento social? Como os resolveu?
- Considerando que a necessidade de distanciamento social na pandemia demandou de professores e estudantes acesso à internet e às ferramentas digitais, quais foram as principais aprendizagens nesse período?
- Quanto a organização da prática pedagógica no AEE, foi possível alinhá-las aos recursos tecnológicos? Quais recursos foram necessários para proposição do trabalho no ensino remoto para atender as especificidades de seus alunos?

- No período do ensino remoto, como se estabeleceu a articulação de seu trabalho com os professores do ensino comum? E, entre os familiares e alunos?
- A partir das experiências vivenciadas neste período, quais foram as aprendizagens realizadas? Quais pontos positivos e/ou negativos?

QUESTÕES DE ÂMBITO AO RETORNO PRESENCIAL

- Quais desafios vivenciados no retorno às aulas presenciais?
- Considerando que com a volta das aulas presenciais existem alunos que por questões de comorbidades não retornaram à presencialidade, como está caracterizada atualmente a organização da sua prática pedagógica?
- A partir do que foi experienciado no ensino remoto emergencial, quais aprendizagens e recursos você começou a utilizar e continua adotando neste momento de retorno às aulas presenciais?
- Atualmente, como estão configuradas as articulações de seu trabalho com os professores do ensino comum? E com os familiares e os alunos, como estão configuradas?
- Você pretende alinhar à sua prática pedagógica atividades que envolvam o uso de recursos tecnológicos?
- Quais reflexões você faz da sua prática pedagógica a respeito das experiências vivenciadas na pandemia, tendo em vista o distanciamento social e o ensino remoto e agora diante do retorno às aulas presenciais?
- Como você compreende o Atendimento Educacional Especializado- AEE?

ANEXOS

ANEXO A - Distribuição das Escolas de acordo com suas modalidades

(continua)

Escola	Etapa que oferece	Ano Escolar	Modalidade
EEl Ida Berteotti	Berçário II ao Pré B	-	-
EEl Santa Rita	Maternal I ao Pré B	- (conclusão)	Educação Especial
EEl Vila Vitória	Berçário II ao Pré B	-	Educação Especial
EMAET	-	-	-
EMAI	-	-	EJA
EMEF Prof Altina Teixeira	-	1º ao 9º	Educação Especial
EMEF Adelmo Simas Genro	Maternal I ao Pré B	1º ao 9º	Educação Especial-EJA
EMEF Alfredo Winderlich	Pré A e Pré B	1º ao 9º	Educação Especial-EJA
EMEF Antônio Gonçalves do Amaral	Pré A e Pré B	1º ao 9º	Educação Especial
EMEF Aracy Barreto Sacchis	Maternal II ao Pré B	1º ao 9º	Educação Especial-EJA
EMEF Bernardino Fernandes	Pré A e Pré B	1º ao 9º	Educação Especial
EMEF Castro Alves	-	1º ao 9º	Educação Especial
EMEF Chácara Das Flores	Pré A e Pré B	1º ao 9º	Educação Especial
EMEF Diácono João Luiz Pozzobon	-	1º ao 9º	Educação Especial-EJA
EMEF Dom Antônio Reis	Pré A e Pré B	1º ao 9º	Educação Especial
EMEF Dom Luiz Victor Sartori	Maternal I ao Pré B	1º ao 9º	Educação Especial-EJA
EMEF Duque De Caxias	Pré A e Pré B	1º ao 9º	Educação Especial-EJA
EMEF Edy Maia Bertóia	Maternal I ao Pré B	1º ao 5º	Educação Especial
EMEF Erlinda Minoggio Vinadé	Pré A e Pré B	1º ao 5º	Educação Especial
EMEF Euclides da Cunha	Pré A e Pré B	1º ao 9º	Educação Especial
EMEF Fontoura Ilha	Pré A e Pré B	1º ao 9º	Educação Especial-EJA
EMEF Francisca Weinmann	Pré A e Pré B	1º ao 9º	Educação Especial
EMEF Hylda Vasconcellos	Pré A e Pré B	1º ao 9º	Educação Especial
EMEF Intendente Manoel Ribas	Pré A e Pré B	1º ao 9º	Educação Especial
EMEF Ione Medianeira Parcianello	-	1º ao 9º	Educação Especial
EMEF Irineo Antolini	Pré A e Pré B	1º ao 5º	-
EMEF Irmão Quintino	Pré A e Pré B	1º ao 9º	Educação Especial-EJA
EMEF João da Maia Braga	Maternal I ao Pré B	1º ao 9º	Educação Especial-EJA
EMEF João Hundertmark	Pré A e Pré B	1º ao 9º	Educação Especial-EJA
EMEF José Paim de Oliveira	Pré A e Pré B	1º ao 9º	Educação Especial

(continuação)

Escola	Etapa que oferece	Ano Escolar	Modalidade
EMEF Júlio do Canto	Pré A e Pré B	1º ao 9º	Educação Especial-EJA
EMEF Leduvina da Rosa Rossi	Pré A e Pré B	1º ao 5º	Educação Especial
EMEF Lívia Menna Barreto	Pré A e Pré B	1º ao 9º	Educação Especial
EMEF Lourenço Dalla Corte	Pré A e Pré B	1º ao 9º	Educação Especial
EMEF Luizinho de Grandi Junto ao CAIC	-	1º ao 9º	Educação Especial-EJA
EMEF Major Tancredo Penna de Moraes	Pré A e Pré B	1º ao 9º	Educação Especial
EMEF Maria de Lourdes Bandeira Medina	-	1º ao 9º	Educação Especial
EMEF Maria de Lourdes Ramos Castro	Maternal I ao Pré B	1º ao 9º	Educação Especial-EJA
EMEF Martinho Lutero	Pré A e Pré B	1º ao 9º	Educação Especial
EMEF Miguel Beltrame	Pré A e Pré B	1º ao 9º	Educação Especial
EMEF Nossa Srª Perpetuo Socorro	-	1º ao 9º	Educação Especial
EMEF Nossa Senhora Da Conceição	Maternal I ao Pré B	1º ao 5º	Educação Especial
EMEF Oscar Grau	Pré A e Pré B	1º ao 9º	Educação Especial
EMEF Padre Gabriel Bolzan	Pré A e Pré B	1º ao 5º	Educação Especial-EJA
EMEF Padre Nóbrega	Pré A e Pré B	1º ao 9º	Educação Especial
EMEF Pão dos Pobres Santo Antônio	-	1º ao 9º	Educação Especial-EJA
EMEF Pedro Kunz	Pré A e Pré B	1º ao 5º	Educação Especial
EMEF Pinheiro Machado	Pré A e Pré B	1º ao 9º	Educação Especial-EJA
EMEF Rejane Garcia Gervini	Maternal I ao Pré B	1º ao 9º	Educação Especial
EMEF Renato Nocchi Zimmermann	Berçário I ao Pré B	1º ao 5º	Educação Especial-EJA
EMEF Santa Flora	Pré A e Pré B	1º ao 9º	Educação Especial
EMEF Santa Helena	-	1º ao 9º	Educação Especial
EMEF São Carlos	Pré A	1º ao 9º	Educação Especial
EMEF São João Batista	-	1º ao 5º	Educação Especial
EMEF Sérgio Lopes	Berçário I ao Pré B	1º ao 9º	Educação Especial
EMEF Ten. João Pedro Menna Barreto	-	1º ao 9º	Educação Especial-EJA
EMEF Vicente Farencena	Pré A e Pré B	1º ao 9º	Educação Especial
EMEF Zenir Aita	-	1º ao 9º	Educação Especial
EMEF Lidovino Fanton	-	1º ao 9º	Educação Especial-EJA
EMEI Ady Schneider Beck	Maternal I ao Pré B	-	Educação Especial
EMEI Ângela Tomazetti	Maternal I ao Pré B	-	-

(conclusão)

Escola	Etapa que oferece	Ano Escolar	Modalidade
EMEI Aracy Trindade Cáurio	Maternal I ao Pré B	-	Educação Especial
EMEI Boca o Monte	Berçário II ao Pré B	-	Educação Especial
EMEI Borges de Medeiros	Berçário II ao Pré B	-	Educação Especial
EMEI Casa da Criança	Berçário II ao Pré B	-	Educação Especial
EMEI Darcy Vargas	Berçário II ao Pré B	-	Educação Especial
EMEI Eufrázia Pengo Lorensi	Maternal I ao Pré B	-	Educação Especial
EMEI Glaci Corrêa da Silva	Berçário I ao Pré B	-	Educação Especial
EMEI Ida Fiori Druck	Maternal I ao Pré B	-	Educação Especial
EMEI Ivanise Jann de Jesus	Berçário I ao Pré B	-	Educação Especial
EMEI João Franciscatto	Maternal II ao Pré B	-	-
EMEI Luiza Ungaretti	Berçário I ao Pré B	-	Educação Especial
EMEI Luizinho de Grandi	Berçário I ao Pré B	-	Educação Especial
EMEI Montanha Russa	Berçário I ao Pré B	-	Educação Especial
EMEI Nosso Lar	Berçário II ao Pré B	-	Educação Especial
EMEI Núcleo Infantil CAIC Luizinho de Grandi	Berçário I ao Pré B	-	Educação Especial
EMEI Sinos De Belém	Maternal I ao Pré B	-	Educação Especial
EMEI Vila Jardim	Maternal II ao Pré B	-	Educação Especial
EMEI Zahie Bered Farret	Maternal II ao Pré B	-	Educação Especial
EMEI Zulânia de F. Simionato Salamoni	Berçário II ao Pré B	-	Educação Especial

Fonte: SMed (Censo 2021).

ANEXO B - CARTA DE APRESENTAÇÃO E AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA 3 – EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E DIFERENÇA
CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA
PESQUISA

Santa Maria, 04 de agosto de 2022.

À Senhora:

Lúcia Rejane da Rosa Gama Madruga

Secretária Municipal de Educação de Santa Maria

Eu, Alexsandra dos Santos Rosa, responsável principal pelo projeto de pesquisa o qual pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação nível de Mestrado, Linha de Pesquisa: Educação especial, inclusão e diferença, venho pelo presente, solicitar autorização da Sr^a Lúcia Rejane da Rosa Gama Madruga, para realizar pesquisa junto aos professores de educação especial da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), para o trabalho de pesquisa sob o título “Aprendizagem docente em tempos de pandemia: a produção de práticas pedagógicas em educação especial”, que tem como objetivo “compreender os efeitos do ensino remoto sobre as práticas pedagógicas do professor de educação especial observadas durante a pandemia da Covid-19, considerando o período de distanciamento social e o retorno ao ensino presencial”.

Os procedimentos para produção dos dados constam da realização de uma entrevista semiestruturada com os professores de educação especial. Tendo em vista que ainda

vivemos em um contexto de pandemia, as entrevistas serão realizadas individualmente e via Google Meet.

Os nomes dos docentes serão mantidos em anonimato para preservação de suas identidades. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de pesquisa.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento. Tel. (55) 99717-7284. E-mail: alexiasr@gmail.com (pesquisadora) / (55) 3220-8000/ ppgeducacao@ufsm.br (secretaria da Instituição).

Atenciosamente,



Assinatura do Orientador da Pesquisa



Assinatura do Pesquisador Principal

ANEXO C

Carga horária dos professores de Educação Especial na RMESM

Escola		Carga Horária
1.	EMEF Pão dos Pobres	40 horas
2.	EMEF D. Luiz Victor Sartori	20 horas
3.	EMEF Adelmo Simas Genro	40 horas
4.	EMEF Alfredo Winderlich	20 horas
5.	EMEF Altina Teixeira	20 horas
6.	EMEF Antonio Gonçalves do Amaral	20 horas
7.	EMEF Castro Alves	20 horas
8.	EMEF Chácara das Flores	20 horas
9.	EMEF Diacono João Luiz Pozzobon	40 horas
10.	EMEF Duque de Caxias	30 horas
11.	EMEF Edy Maya Bertoya	20 horas
12.	EMEF Euclides da Cunha	40 horas
13.	EMEF Fontoura Ilha	40 horas
14.	EMEF Hylde Vasconcellos	20 horas
15.	EMEF Irmão Quintino	60horas
16.	EMEF João da Maia Braga	30 horas
17.	EMEF João Pedro Menna Barreto	20 horas
18.	EMEF Julio do Canto	20 horas
19.	EMEF Bernardino Fernandes	20 horas
20.	EMEF Martinho Lutero	20 horas
21.	EMEF Miguel Beltrame	20 horas
22.	EMEF Oscar Grau	20 horas
23.	EMEF Perpétuo Socorro	20 horas
24.	EMEF Pinheiro Machado	40 horas
25.	EMEF Rejane Garcia Gervini	20 horas
26.	EMEF Santa Helena	40 horas
27.	EMEF São Carlos	20 horas
28.	EMEF Vicente Farencena	30 horas

29.	EMEF João Hundetermark	20 horas
30.	EMEF Livia Menna Barreto	20 horas
31.	EMEF Lourenço Dalla Corte	20 horas
32.	EMEF São João Batista	20 horas
33.	EMEF Gabriel Bolzan	20 Horas
34.	EMEF CAIC Luizinho de Grandi	60 horas
35.	EMEF Lidovino Fanton	40 horas
36.	EMEF Aracy Barreto Sacchis	20 horas
37.	EMEF Major Tancredo Penna de Moraes	30 horas
38.	EMEF José Paim de Oliveira	20 horas
39.	EMEF D. Antonio Reis	30 horas
40.	EMEI Nucleo de E. Infantil junto ao Caic Luizinho de Grandi	20 horas
41.	EMEI Casa da Criança	60 horas
42.	EMEI Luizinho de Grandi	20 horas
43.	EMEI Sinos de Belém	20 horas
44.	EMEI Zulania de Fátima Salomani	20 horas
47.	EMEF Renato Nochi Zimermann	20 horas
48	EMEI Darcy Vargas	20 horas
49.	EMEF Sérgio Lopes	40 horas
50	PRAEM	10 horas
51	EMEF Zenir Aita	20 horas
52	EMEF Profª Francisca Weinmann	20 horas
53	EMEF Ione Parcianello	20 horas
54	EMEI Nosso Lar	20 horas
55	EMEF Padre Nobrega	20 horas
56	EMEI Ady Schneider Beck	20 horas
57	EMEI Borges de Medeiros	20 horas
58	EMEI Eufrazia Frango Lorenzi	20 horas
59	EMEF Maria de Lourdes Castro	40 horas
60	EMEF Pedro Kunz	20 horas
61	EMEF Santa Flora	20 horas
62	EMEF Intendente Manoel Ribas	10 horas

63	EMEF Leduvina da Rosa Rossi	20 horas
64	EMEI Boca do Monte	10 horas
65	EMEI Vila Jardim	10 horas
66	EMEI Montanha Russa	10 horas
67	EMEI Erlinda Minóggio Vinadé	10 horas
68	EMEI Ivanise Jann de Jesus	10 horas
69	EMEI Ida Fiori Druck	10 horas
70	EMEI Nossa Senhora da Conceição	10 horas
71	EMEI Profª Glaci Correa da Silva	20 horas
72	EMEI Mª de Lourdes Bandeira Medina	20 horas
73	EMEI Santa Rita	10 horas

Fonte SMed (2022)

ANEXO D - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Aprendizagem docente em tempos de pandemia: a produção de práticas pedagógicas em educação especial

Pesquisador responsável/Orientadora: Prof^a Dr^a Fabiane Romano de Souza Bridi

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 99717-7284

Mestranda: Alexsandra dos Santos Rosa

Local da coleta de dados: Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de entrevistas as quais objetivam compreender como se caracterizaram as práticas pedagógicas do professor de Educação Especial durante a pandemia da Covid-19, considerando o período de distanciamento social e o retorno ao ensino presencial. A produção dos dados ocorrerá de setembro a outubro de 2022, com horário a ser agendado previamente pela pesquisadora, junto aos professores de educação especial que atuam no Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Os participantes serão convidados a participar da pesquisa e será explicitado aos mesmos os objetivos do projeto e suas contribuições para área de pesquisa. Ressalta-se que as informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local, UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de Educação, sala 3240, 97105-970 - Santa Maria - RS por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Fabiane Romano de Souza Bridi. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em 15/05/2019, com o número de registro CAAE 12626119.6.0000.5346.

Santa Maria, 24 de setembro de 2022.

Fabiane Bridi

.....
Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do estudo: “Aprendizagem docente em tempos de pandemia: a produção de práticas pedagógicas em educação especial”.

Pesquisador responsável: Fabiane Romano de Souza Bridi e Alexsandra dos Santos Rosa

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-8010. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3240, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria.

Eu, Fabiane Romano de Souza Bridi e Alexsandra do Santos Rosa, responsáveis pela pesquisa “Aprendizagem docente em tempos de pandemia: a produção de práticas pedagógicas em educação especial”, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa tem como objetivo geral **compreender os efeitos do ensino remoto sobre as práticas pedagógicas do professor de educação especial observadas durante a pandemia da Covid-19, considerando o período de distanciamento social e o retorno ao ensino presencial**, e como objetivos específicos: identificar os desafios que os professores de educação especial enfrentaram e enfrentam na construção das suas práticas pedagógicas no período pandêmico (abrangendo o ensino remoto e o retorno à presencialidade); conhecer as metodologias e as estratégias de ensino adotadas pelos professores de educação especial para solucionar os desafios apresentados nestes períodos; refletir quais perspectivas e desafios suscitam a construção de uma futura prática pedagógica em educação especial, considerando-se as reconfigurações vivenciadas e sofridas pela pandemia. Para sua realização os professores da educação especial da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, serão entrevistados. Os registros serão realizados através de gravação de áudio e/ou vídeo. Sua participação constará de forma voluntária, em conceder e autorizar a realização da entrevista pela pesquisadora.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: os riscos podem ser de possíveis constrangimentos ao terem suas práticas pedagógicas compartilhadas com demais colegas e pesquisadora. Os benefícios que esperamos com a pesquisa é compreender como os professores de educação especial que atuam no Atendimento

Educacional Especializado mobilizaram suas práticas pedagógicas no contexto da pandemia da Covid-19.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com o pesquisador ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada inicialmente pela pesquisadora, que segundo o aporte teórico orientará sobre suas dúvidas ou problemas que possam ter sido ocasionados pela pesquisa e poderá por meio de encaminhamento e acompanhamento de um psicólogo da Instituição, que visará esclarecer e minimizar tais conflitos.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão. A pesquisa seguirá todas as diretrizes e normas regulamentadoras pela instituição pesquisada e, ainda, atender aos fundamentos éticos e científicos exigidos na Resolução de nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pela pesquisadora. Fica, também, garantida a indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário



Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria, 24 de setembro de 2022.