

Educação especial nas escolas federais de EPT de Santa Maria: desafios da pandemia Covid¹

Mariglei Severo Maraschin²

<https://orcid.org/0000-0002-9705-1896>

Vantoir Roberto Brancher³

<https://orcid.org/0000-0003-2829-7320>

César Augusto Robaina Filho⁴

<https://orcid.org/0000-0001-9534-0355>

Resumo

Esta pesquisa qualitativa exploratória objetiva relatar os desafios da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas federais de Educação Profissional e Tecnológica do município de Santa Maria, durante o período pandêmico. Para tanto foram escolhidos como sujeitos seis gestores de ensino e como instrumentos o grupo focal e grupo de interlocução. Constatou-se que a pandemia Covid-19 representou um grande desafio, havendo perda de contato com alguns estudantes; diminuição de ações inclusivas em uma das instituições, embora ela tenha recebido dois estudantes nesse período, Contudo, tais instituições se esforçaram para manter esses estudantes ativos em suas aulas e cursos, realizando reuniões, criando grupos de *WhatsApp*, disponibilizando intérpretes para os estudantes surdos, aulas gravadas, e os professores identificaram as necessidades dos estudantes PAEE, sem que esse apresentasse um atestado com CID.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Desafios da Inclusão; Pandemia Covid-19.

Special education in Federal EPT Schools of Santa Maria Linked Schools: Challenges of the Covid Pandemic

Abstract

This research reports the challenges of inclusion of students target audience of Special Education (PAEE) in federal schools of Vocational and Technological Education in the city of Santa Maria. This research is characterized by the focal instruments and dialogue group. The locus institutions of this research were two federal EPT schools linked to UFSM and the research subjects were 3 teaching managers from each school, indicated by the pedagogical coordination of the institutions. Despite the Covid-19 pandemic being a challenge to be overcome, this research showed that there was a loss of contact with some students by the managers, inclusive actions in one of the institutions decreased, but in contrast, in that same institution, there were fewer students during the pandemic. It was evident that the institutions made an effort to keep these students active in their classes and courses, as meetings were held, whatsapp groups were created, interpreters were made available for deaf students, classes were recorded, and teachers identified the students' needs PAEE, without presenting a certificate with CID.

Keywords: Special Education; Professional and Technological Education; Challenges of Inclusion; Covid-19 pandemic.

¹ Esta pesquisa é originária de uma pesquisa de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica da UFSM. Financiada pela CAPES.

² Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, marigleism@hotmail.com.

³ Instituto Federal Farroupilha, Santa Maria-RS, vantoirbrancher@hotmail.com.

⁴ Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, cesarrobaina7@hotmail.com.

Introdução

Esta pesquisa tem por objetivo relatar os desafios da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas federais de Educação Profissional e Tecnológica do município de Santa Maria.

Devido à alta taxa de transmissão e à ausência de vacinas e tratamentos efetivos, a COVID-19 provocou o isolamento social e, conseqüentemente, a interrupção das aulas presenciais. De acordo com Rocha e Vieira (2021, p. 2):

No Brasil, o primeiro caso foi confirmado em fevereiro de 2020. O vírus se disseminou rapidamente e inúmeras restrições foram criadas para tentar conter o avanço. Os governos federais e estaduais determinaram o fechamento das escolas como uma ação de prevenção contra a propagação do vírus, uma medida radical e necessária.

Uma vez que a escola é um local de grande circulação de pessoas, de várias faixas etárias e sociais, havendo uma grande probabilidade de contaminação e propagação do vírus, transmitido pelas vias respiratórias (ARRUDA, 2020), ela foi um dos primeiros espaços a fechar e um dos últimos a ser reaberto. (WERNECK; CARVALHO, 2020). E por conta disso, as instituições pesquisadas foram fechadas em março de 2020 e seguiram, assim, praticamente todo o ano de 2021.

Diante dessa nova conjuntura, surgiu um grande impasse: como dar continuidade às aulas nestas instituições, sem que a educação dos alunos fosse interrompida? Segundo Vieira e Seco (2020), durante esse período, as instituições educacionais, os gestores e os professores necessitaram se reinventar drasticamente, adequando as suas práticas educacionais e o seu trabalho pedagógico. Desse modo, novas modalidades de ensino passaram a ser adotadas pelas instituições de ensino, como ensino remoto, ensino híbrido e EaD. Em meio a tudo isso, um outro grande desafio também se configurava: atender aos estudantes público-alvo da Educação Especial, sem que eles se sentissem excluídos e fossem prejudicados.

E essa preocupação não foi diferente no contexto da inclusão dos estudantes PAEE, nas escolas vinculadas de Santa Maria no período da pandemia COVID-19. Como afirmam Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021), muitos são os desafios que envolvem o atendimento a esse público no Brasil, tais como a preparação da equipe docente, as condições para que haja êxito na execução de um projeto pedagógico inclusivo, a estrutura física das escolas, os cursos de formação para os profissionais da educação especial, os recursos materiais, instrumentais, entre outros. E esses desafios sequer haviam sido superados, quando o mundo foi assolado por esse período pandêmico, e tudo foi drasticamente agravado, especialmente porque se fez necessário o isolamento social, o qual dificultou o acesso dos professores aos estudantes PAEE.

Assim, o objetivo desta pesquisa foi compreender quais foram os desafios da inclusão dos estudantes PAEE nas escolas federais de EPT de Santa Maria, no período da pandemia COVID 19, e descobrir as alternativas adotadas para superá-los.

Metodologia

Para realizar este estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa, a qual, de acordo com Flick (2009, p. 20), se justifica, uma vez que “a mudança social acelerada e a consequente diversificação das esferas da vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentam novos contextos e perspectivas sociais”; A pesquisa qualitativa investiga novos e diversos contextos fora de laboratórios e da academia, demonstrando a realidade dos diversos contextos da sociedade.

O método de pesquisa adotado foi o exploratório que, como bem pontuam Correa e Costa (2012, p. 12), a “pesquisa exploratória configura-se como fase preliminar do trabalho científico, visa explorar mais informações do assunto estudado, delimitar o tema que será pesquisado, definir os objetivos, formular ou não hipóteses, ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto investigado”.

Gil (2010, p. 41) destaca que o objetivo da pesquisa exploratória é

Proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais

explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Sendo assim, os objetivos deste estudo se coadunam com uma pesquisa exploratória, pois segue os passos propostos pelo autor, tais como: levantamento bibliográfico e documental, grupos focais e interlocução com os sujeitos, alvos da pesquisa.

Para efetivar a pesquisa, foram escolhidos como sujeitos três gestores de ensino, indicados pelas coordenações pedagógicas de duas instituições, quais sejam: Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria e o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados desta pesquisa foram dois grupos focais e um grupo de interlocução. Os grupos foram organizados por instituições. Para Wenetz (2012, p. 55):

Usa-se a expressão *focal* porque as conversações são realizadas como uma atividade coletiva, como realizar uma tarefa ou debater sobre um assunto com um conjunto específico de questões. Embora se possa confundir com entrevistas grupais, a ideia é um pouco mais ampla, no sentido de que os participantes expõem suas ideias e comentários.

Essa técnica – grupo focal – possibilita produzir dados, a partir da discussão com mais de dois participantes, reunidos, em torno de um determinado objetivo, e as interações são motivadas e estimuladas por um pesquisador (BARBOUR, 2009). Os grupos focais não se desenvolvem de forma linear, como uma entrevista individual, muitas vezes os participantes retornam a assuntos já relatados, um complementando a fala do outro.

Também foi realizado um grupo de interlocução com os seis gestores de ensino das duas instituições. Ferreira *et al* (2014, p. 192) conceituam essa etapa da pesquisa como “um momento de interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, a fim de socializar os

resultados do estudo e discutir sobre esses dados e sobre questões que ainda necessitam ser ampliadas”.

Esse método permite que os dados sejam levantados, a partir da apresentação que os participantes fazem das suas experiências, oportunizando demonstrar a sua visão da problematização e da temática da pesquisa, bem como suas proximidades ou afastamentos do tema discutido (FERREIRA *et al.*, 2014).

Ferreira *et al.* (2014, p. 206) consideram que o grupo de interlocução é mais do que uma coleta, apresentação ou quantificação de dados, é um momento de problematização conjunta acerca da pesquisa. Esse método foi de suma importância para desenvolver esta pesquisa, pois viabilizou retomar os dados produzidos juntos com os sujeitos (gestores de ensino) e verificar suas opiniões e vivências. A interlocução com os gestores de ensino complementou a construção desta investigação, e a troca entre eles contribuiu para conhecer o ponto de vista de seus pares, como também ampliar o seu próprio.

Para analisar todos os dados colhidos, usou-se a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2002, p. 47), para quem ela se configura 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.

A interlocução com os gestores de ensino possibilitou conhecer suas realidades, experiências, as quais foram analisadas para atingir o objetivo desse estudo, qual seja: compreender como estão ocorrendo os movimentos de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nas instituições *lócus* da pesquisa; e refletir acerca dos desafios da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial durante a Pandemia Covid-19.

Escolas federais vinculadas à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) de Santa Maria e seus gestores de ensino

As duas instituições pertencem à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Conforme o Documento Centenário da Rede de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2009, p. 7, grifo nosso),

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está fundamentada em uma história de construção de 100 anos, cujas atividades iniciais eram instrumento de uma política voltada para as “classes desprovidas” e hoje se configura como uma importante estrutura *para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas*. Esse é o elemento diferencial que está na gênese da constituição de uma identidade social particular para os agentes e instituições envolvidos neste contexto, cujo fenômeno é decorrente da história, do papel e das relações que a Educação Profissional e Tecnológica estabelece com a ciência e a tecnologia, *o desenvolvimento regional e local e com o mundo do trabalho* e dos desejos de transformação dos atores nela envolvidos.

Como parte integrante de um projeto de desenvolvimento nacional, a RFEPCT buscou consolidar-se como soberano sustentável e inclusivo, atendendo às novas demandas do mundo do trabalho, contribuindo com a elevação da escolaridade da classe trabalhadora. Atualmente, as instituições que compõem a RFEPCT contribuem não só com a formação pedagógica, mas também com a produção científica e tecnológica, tornando-se um espaço de desenvolvimento social e inclusivo das práticas de ensino, pesquisa e inovação desenvolvidas nestas áreas (BRASIL, 2009).

Ambas as instituições, lócus da pesquisa, – Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria e o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – estão vinculadas à coordenadoria de educação básica, técnica e tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria e estão localizadas no *campus* sede da universidade.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico do Colégio Politécnico (COLÉGIO POLITÉCNICO, 2020), a escola atua na Educação Profissional Técnica de nível médio, Educação Profissional Tecnológica de graduação, pós-graduação, formação inicial e continuada e na educação básica, funcionando durante o período letivo nos três turnos, ministrando o Ensino Médio regular, o qual funciona durante a manhã e obedece a uma organização curricular seriada anual. Quanto aos demais cursos, a organização curricular segue semestral.

Na educação técnica de nível médio subsequente, são ofertados os seguintes cursos: turno da manhã: Técnico em Alimentos, Administração, Agropecuária, Agricultura, Agricultura de Precisão, Contabilidade, Cooperativismo, Cuidados de Idosos, Enfermagem, Farmácia, Informática diurno, Informática noturno, Meio Ambiente, Secretariado e Zootecnia, os cursos superiores de Tecnologia em Gestão de Cooperativas, Ambiental, Geoprocessamento e Sistemas para Internet, e os cursos de pós-graduação mestrado profissional em Agricultura de Precisão (COLÉGIO POLITÉCNICO, 2020).

O CP teve seus cursos superiores de tecnologia de Gestão Ambiental, Gestão em Cooperativas e Sistemas para Internet criados através do REUNI. Com esse programa, o Ministério da Educação (MEC), juntamente com a UFSM, objetivou reestruturar e ampliar seus espaços e seus fazeres como centro de excelência em ensino, pesquisa e extensão, impactando na realidade da escola. As principais metas do REUNI compreenderam: ampliação da oferta de educação, reestruturação acadêmico-curricular, renovação pedagógica da educação superior, mobilidade intra e interinstitucional e o compromisso social da instituição, com o objetivo de contribuir com a UFSM no atendimento ao REUNI (COLÉGIO POLITÉCNICO, 2020).

Um aspecto interessante dos cursos Técnicos do CP é que, com exceção do curso Técnico em Meio Ambiente que é organizado por etapas, os demais estão organizados por módulos, e essas experiências curriculares ocorrem desde 1997, como unidades formativas e de qualificação profissional. A referida organização permite a diversificação de itinerários e trajetórias de formação, flexibilizando a formação de seus estudantes.

De acordo com a Resolução CNE/CEB 06/2012, o planejamento curricular fundamenta-se no compromisso ético da instituição educacional em relação à concretização do perfil profissional de conclusão do curso. Isso é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aquelas que caracterizam a preparação básica para o trabalho quanto as comuns para o respectivo eixo tecnológico, bem como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação e de especialização profissional técnica que compõem o correspondente itinerário formativo (BRASIL, 2012).

Atualmente o CP possui 2179 estudantes, sendo 109 no Ensino Médio, 1490 em cursos técnicos subsequentes, 532 em cursos de graduação e 38 em cursos de pós-graduação stricto

sensu (mestrado).

Já o CTISM, também vinculado à Rede Federal de ensino, oferta atualmente cursos de EPT nos níveis cursos técnicos de Ensino Médio integrado, Ensino Médio integrado à modalidade EJA EPT e subsequente, graduação e pós-graduação. (CTISM, 2021). O CTISM funciona durante os três turnos durante o período letivo regular. Os cursos de Ensino Médio integrado em Eletrotécnica, Informática e Mecânica nos turnos manhã e tarde; e o curso de Eletromecânica EJA EPT, noturno. Os cursos técnicos subsequentes em Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica, Segurança do Trabalho e Soldagem funcionam no período noturno. Os cursos de graduação em Eletrônica Industrial, Fabricação Mecânica e Redes de Computadores funcionam no período diurno (CTISM, 2014).

Quanto à sua organização curricular, os cursos de EMI são ministrados em uma etapa anual, dividida em três trimestres. Já os cursos técnicos subsequentes e curso técnico de EMI EJA EPT estão divididos em etapas semestrais, divididos em dois bimestres, e os cursos de Graduação e Pós-Graduação estão organizados em etapas semestrais (ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA CTISM, 2020).

Atualmente, o CTISM possui 1246 estudantes, sendo 416 do Ensino Médio Integrado, 425 de cursos técnicos subsequentes, 378 de cursos de graduação e 27 de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado).

Para compor o quadro de sujeitos dessa pesquisa, foi pedido a cada instituição, por meio dos departamentos de ensino, que indicassem três gestores de ensino, totalizando, assim, seis sujeitos da pesquisa. Dessa maneira, os gestores de ensino 1, 2 e 3 pertencem ao departamento de ensino da instituição A; e os gestores de ensino 4, 5 e 6, ao departamento de ensino da instituição B. As formações dos gestores de ensino podem ser visualizadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Identificação dos Gestores de Ensino

Instituição pertencente	Gestor de Ensino	Formação Inicial	Formação Continuada	Formação sobre a temática	Ano que ingressou no Colégio e na Universidade
A	GE1	Licenciatura em Ed. Física	Especialização em Metodologia do Ensino Superior e Aprendizagem em Ciências do Movimento Humano; Mestrado em Educação; Doutorado em Educação em Ciências e Química da Vida e Saúde.	Cursos do MEC desde 1998; Cursos ofertados pela CAED, PROGRAD, Ânima, Núcleo de Acessibilidade e vários cursos fora da UFSM em outras instituições.	1994
A	GE2	Licenciatura em Letras	Especialização em Gestão Educacional, Mestrado em Educação, Tecnologias da Informação e da Comunicação e Gestão em EJA EPT; Mestrado em Educação; Doutorado em Educação.	Cursos Ofertados pela CAED, PROGRAD Núcleo de Acessibilidade, Ânima e cursos fora da UFSM em outras instituições.	2010 na Universidade 2016 no colégio
A	GE3	Licenciatura em Pedagogia	Mestrado em Educação; Doutorado em Educação.	Cursos Ofertados pela CAED, PROGRAD e Núcleo de Acessibilidade e Ânima.	2010 no colégio
B	GE4	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Orientação Educacional e Psicopedagogia.	Cursos Ofertados pela CAED e PROGRAD.	2010 no colégio
B	GE5	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Gestão Educacional.	Cursos Ofertados pela CAED e PROGRAD.	2015 no colégio
B	GE6	Licenciatura em Letras e História	Especialização em Pensamento Política; Mestrado em Letras; Doutorado em Letras.	Cursos Ofertados pela CAED e PROGRAD.	2012 na universidade 2018 no colégio.

Fonte: Dados da pesquisa

Como se pode observar, os gestores de ensino possuem formação inicial de áreas diferentes e a formação continuada também, apesar de desenvolverem trabalhos semelhantes. Outro aspecto que deve ser levado em conta é referente às formações na temática da Educação

Especial, a GE1 relata que realizou várias formações, antes mesmo das políticas inclusivas mais recentes:

//Tenho um longo percurso na inclusão com cursos, desde 1994, vários cursos pelo Mec, a muitos anos, antes de começar a inclusão de fato no colégio, quando era só uma ideia. Eu fiz muitos cursos e aproveitei muito e sigo fazendo até hoje// (GE1, Grupo Focal).

No item formação, pode-se notar que, na instituição A, os gestores realizam diversas formações e atualizações, em diferentes órgãos da universidade e fora dela. Já na instituição B, os gestores realizam formações, porém de forma mais tímida, sendo apenas aquelas que são ofertadas pela instituição. Por último, destaca-se que o ingresso desses gestores nas instituições coincide com o início dos movimentos da Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (EPTI). Entende-se que “o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis” (FRIGOTTO, 2010, p. 89).

Desafios da Educação Especial durante a pandemia

///A pandemia dificultou muito o nosso trabalho com esses alunos, alguns trancaram, outros simplesmente sumiram e não tivemos mais notícias. Acho que após passar eles retornarão// (GE5, grupo focal).

No final do ano de 2019 e começo do ano de 2020, surgiu a ameaça da pandemia Covid-19 ou novo coronavírus. A Organização Mundial da Saúde declarou a calamidade pública, sendo de relevância internacional. Com o passar dos meses, os cuidados e o surto da pandemia Covid-19 avançaram pelos países, chegando em quase todos os continentes (OPAS/OMS, 2020).

De acordo com Almeida e Alves (2020), por conta do avanço do vírus, a OMS determinou várias medidas, incluindo o distanciamento social, o que fez com que as escolas fossem fechadas e as aulas presenciais fossem suspensas na rede pública e privada em nível básico e superior. No Brasil, o MEC, através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2022, suspendeu as aulas presenciais e sua consequente substituição por atividades não presenciais ancoradas em meios digitais, enquanto durasse a situação pandêmica.

Com a suspensão das aulas presenciais, os gestores, professores e estudantes tiveram o desafio de adaptar-se para o ensino remoto, criando um novo modelo educacional, com o apoio de tecnologias digitais e novas metodologias de ensino. Alguns professores migraram para o ensino *on-line*, outros apenas entregaram as aulas impressas. As práticas pedagógicas típicas, das aulas presenciais tiveram que ser reinventadas e transferidas da sala de aula para algum desses espaços, tudo feito com extrema emergência (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Apesar de todo desafio advindo desse momento, os gestores da instituição conseguiram criar estratégias para que os estudantes seguissem seus estudos mesmo de forma remota, de acordo com o relato da GE2: *//[...] realizamos algumas reuniões on-line pelo meet, onde conversamos com os estudantes e alguns responsáveis, onde decidimos em grupo quais seriam as melhores estratégias//* (GE2, grupo focal).

Esse fato foi relatado também pela GE3:

//os estudantes com deficiência, sim, estão participando, e a gente faz reuniões com eles, mais de uma vez no semestre, a gente conversa, temos contato pelo watts com eles, eu tenho aquele que adora o facebook, que me liga seguido// (GE3, grupo focal).

Com essa nova experiência, as tecnologias digitais emergentes propiciaram uma maior flexibilidade espaço-temporal nos programas educacionais. No âmbito do ensino remoto, uma pluralidade de cenários e estratégias inovadores tornou possível pedagogicamente uma nova proposta educacional (VIEIRA, 2018), em busca de uma educação que respondesse à demanda por um conteúdo inovador para uma geração que está cada vez mais avançada nas tecnologias. Nesse contexto, a GE2 contou quais os apoios que foram disponibilizados para esses estudantes no ensino remoto:

//Para os estudantes deficientes auditivos foi disponibilizado intérpretes no ambiente moodle fora deste, também para tirar algumas dúvidas junto aos professores em aulas ou reuniões on-line, um estudante deficiente auditivo que ingressou em 2019, está acompanhando bem as aulas e a avaliações sem precisar de um profissional de apoio, o professor grava as aulas e disponibilizar as legendas nos vídeos, sendo que este é um estudante com aparelho auditivo

e tem um estudante do superior, que recebe auxílio do núcleo a cada solicitação dele, por ser aluno que já fez outro curso no colégio, além da intérprete. Para os 6 estudantes com deficiência intelectual quem faz o acompanhamento mais direto é o monitor da Educação Especial Gilberto via ambiente virtual de ensino e aprendizagem -moodle, e também recebem auxílio no projeto do PIBID da Educação Especial da prof^a Sabrina. Uma aluna com deficiência física, está trabalhando sem apoio no ensino remoto. Um estudante com deficiência visual monocular, solicitou apenas as letras maiores nos arquivos de aula, mas na atividade remota disse que não havia necessidade, pois no próprio computador, ele mesmo ampliava. Tem um aluno com autismo que preferiu não participar das aulas remotas, embora tenha tido um excelente desenvolvimento em 2019, somente quer participar das aulas de forma presencial. Os demais não necessitam de nenhum apoio// (GE2, grupo focal).

A GE1 enfatizou a participação dos profissionais de apoio/monitores da Educação Especial nas atividades de ensino remoto:

//[...] tem os bolsistas da Educação Especial que acompanham. A Andreia coordena isso, eles estão inseridos no moodle de cada professor, o sistema abre suporte, aí os estagiários e os bolsistas que participam e eles acompanham. Tem um aluno que tem uma professora particular que também elas estão conversando com a bolsista, tem todo um trabalho// (GE1, grupo focal).

Segundo Monteiro (2020), cada rede de ensino deve encontrar mecanismos próprios, de acordo com a sua realidade e aponta para a possibilidade de materialização do que denomina “currículo de transição”. Apesar do suporte disponibilizado pelas instituições, alguns estudantes possuíam outras dificuldades, como foi apontado pela GE3:

//[...] tem uma estudante que acha as aulas muito cansativas, ela não consegue ficar muito tempo, ela cansa, diferente do presencial que ela tinha um espaço, agora isso é um problema, se as aulas se estendem um pouco, até agora este semestre, parece que não estão muito longas, é em torno de uma hora. Semestre passado as aulas duravam mais, mas mesmo assim ela se cansa muito de estar na frente do computador, e é essa aluna que é ansiosa, aí gera mais ansiedade, mas ela participa igual// (GE3, grupo focal).

Segundo Pereira, Narduchi e Miranda (2020), em razão das medidas emergenciais adotadas pelos governantes e dirigentes escolares, o maior desafio foi adequar o novo cenário

para adotar o ensino remoto nas escolas com a utilização de plataformas digitais e sistemas gerenciadores de cursos remotos como alternativa à suspensão das atividades presenciais. A Educação precisou encontrar estratégias de acordo com as suas realidades, para que o ano letivo de 2020 não fosse perdido. Assim, cada instituição buscou a melhor solução para a sua realidade, mesmo essa, muitas vezes, não sendo a mais indicada.

Na instituição B, a pandemia resultou em situações diferentes, ali os estudantes deficientes auditivos trancaram o curso, fato relatado pela GE5:

//os dois surdos que o Devis acompanha a noite, eles trancaram os cursos com a pandemia, eles acharam mais dificuldade em acompanhar as aulas remotamente, mesmo eles tendo o apoio das intérpretes, eles já esbarraram aí, e eu acredito que no retorno deles, vão ter bastante dificuldade// (GE5, grupo focal).

Lacerda (2020) afirma que, atualmente, é desafiador assegurar que os estudantes voltem e permaneçam nas instituições de ensino, mesmo após o retorno das aulas presenciais, uma vez que se torna crítico quando o intervalo de tempo é prolongado, sendo, portanto, a evasão uma das difíceis realidades dos gestores de ensino com os estudantes PAEE.

Assim, podem-se destacar algumas ações para favorecer o contato com os alunos durante o tempo de interrupção das aulas, como também no retorno à escola de forma presencial. Apesar das dificuldades, a instituição recebeu dois estudantes, um deles entrou no ensino superior via sistema universal e uma estudante no ensino médio integrado por reserva de vagas.

//[...] apesar das dificuldades e de ter perdido o contato com os meninos surdos, fomos procurados pelos professores do curso superior de redes, pois um estudante com autismo havia ingressado no curso, porém sem reserva de vagas e não informou seu diagnóstico, eles descobriram só agora por causa de algumas dificuldades, e aí o coordenador do curso nos informou e pediu ajuda. E teve uma estudante com deficiência física que ingressou no curso de ensino médio integrado de informática. Ainda não conhecemos eles, mas já nos colocamos à disposição e ofertamos os atendimentos da CAED se eles quisessem// (GE6, grupo focal, grifos nosso).

Quanto ao contato com os estudantes, a GE4 complementou:

//Esse aluno autista no curso de redes, esse só nos procurou uma vez, ele participou de algumas reuniões, e os surdos não. Vou ser bem sincera, não estamos acompanhando esses alunos, agora nesse ensino remoto// (GE4, grupo focal, grifos nosso).

A GE4 também comentou a sua percepção sobre os movimentos inclusivos que a instituição estava realizando:

//Com a pandemia diminuiu bastante, em 2019 tínhamos sete alunos, foi um semestre que teve bastante. Ali eu estava bem animada, depois diminuiu, aí eu conversei com mais uns professores, e percebi que em algumas questões, não mudou muita coisa. O colégio segue com ações inclusivas, apesar de estar mais devagar, e o público não estar acessando// (GE4, grupo focal, grifos nossos).

Os desafios não se restringiram aos alunos de Educação Especial, muitas ações precisaram ser empreendidas para que todos alunos dessas instituições não tivessem sua formação prejudicada. No caso da Educação Especial, os movimentos foram diferentes e particulares, tendo em conta a historicidade das instituições, nas quais seus gestores de ensino realizam um grande trabalho colaborando, planejando e executando ações inclusivas para os estudantes PAEE.

Considerações finais

A pandemia Covid-19 se constituiu como um grande desafio a ser superado por todas as instituições de ensino e não foi diferente com os alunos de Educação Especial da PAEE do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria e do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, lócus deste estudo que ouviu as experiências de seis gestores de ensino. Os dados advindos dos grupos focais e grupos de interlocução demonstraram ter havido, durante esse período pandêmico, a perda de contato com alguns estudantes por parte dos gestores; terem alguns alunos desistido, como os surdos, por exemplo; terem sido diminuídas as ações inclusivas em uma das instituições, embora ela tenha recebido o ingresso de dois novos estudantes; e, inclusive, terem sido desenvolvidos alguns transtornos, como o de ansiedade,

por exemplo, em alguns estudantes que continuaram nas aulas *on-line*.

Por outro lado, evidenciou-se que as instituições se esforçaram para manter esses estudantes ativos em suas aulas e cursos, pois foram realizadas reuniões, criados grupos de *whatsapp*, foram disponibilizados intérpretes para os estudantes surdos, aulas foram gravadas, e os professores identificaram as necessidades dos estudantes PAEE, sem que esse apresentasse um atestado com CID. Essa identificação é muito importante para o desenvolvimento e a efetivação da Educação Especial, pois demonstra que os professores possuem um olhar inclusivo sobre seus estudantes.

Em suma, fica a fala da GE6, resumindo os desafios atuais, na e pós pandemia, com a qual concordamos: *“acho que existe ponto que o sistema precisa ser revisto, como as equipes multidisciplinares, as acessibilidades e principalmente a formação dos professores”* (GE6, grupo focal).

Referências

- ALMEIDA, B. O.; ALVES, L. R. G. Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 1-18, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n28p1-18. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10282>. Acesso em: 31 ago. 2022.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede*, v.7, n.1, p. 257-275, maio 2020.
- BARBOUR, R. *Grupos focais*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002. 229p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em 15 jan. 2020.
- BRASIL. CNE. CEB. *Resolução n.º 06*. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Brasília, 20 de setembro de 2012. Disponível

em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992. Acesso em: 07 jul. 2020.

COLÉGIO POLITÉCNICO. *Projeto Pedagógico*. Santa Maria: UFSM, 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/405/2022/04/Projeto-Pedagogico-2022-.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CORRÊA, J. C. da S.; COSTA, M. de M. *Metodologia da pesquisa 1 e 2*. Belém: IEPA, 2012.

CTISM. *Projeto Político-Pedagógico*. Santa Maria: UFSM, 2021. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/360/2022/01/Projeto-Poli%CC%81tico-Pedago%CC%81gico-2-CTISM-2021.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.

FACHINETTI, T.A.; SPINAZOLA, C. de C.; CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas. *Educação em Revista*, Marília, v. 22, n. 01, p. 151-166, 2021.

FERREIRA, L.S.; FIORIN, B.; AMARAL, C. L. C. do; MARASCIN, M. S. Grupos de interlocução como técnica de produção e sistematização na pesquisa em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v 14, n 41, p. 191-209, jan./abr. 2014.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão*, 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 20-98.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LACERDA, N. *Brasil de fato*. Especialista dá dicas para o período de isolamento social com crianças em casa, 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/03/30/especialista-da-dicas-para-o-periodo-de-isolamento-social-com-criancas-em-casa> . Acesso em: 13 maio 2020.

MONTEIRO, S.da S. (Re)inventar educação escolar no brasil em tempos da covid-19. *Revista Augustus*, [S.L.], v. 25, n. 51, p. 237-254, 3 jun. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p237>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MOREIRA, J.A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, [S.L.], n. 34, p. 351-364, 3 jun. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>. Acesso em: 15 out. 2020.

OPAS/OMS. *Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde*. Disponível em:

https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875>. Acesso em: 17 nov. 2021.

PEREIRA, A.J., NARDUCHI, F.; MIRANDA, M. G. Biopolítica e educação: os impactos da pandemia de covid-19 nas escolas públicas. *Rev. Augustus*, Rio de Janeiro, v.25, n. 51, p. 219-236, jul./out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p219>. Acesso em: 05 jan. 2020.

ROCHA, G. F. S.; VIEIRA, M. de F. Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota. *Dialogia*, São Paulo, n. 39, p. 1-14, e20600, set./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/39.2021.20600>. Acesso em: 28 jan. 2022.

VIEIRA, M. F. *A gestão de EaD no contexto dos polos de apoio presencial: proximidades e diferenças entre a universidade aberta do Brasil e as instituições universitárias privadas*. Tese (Doutoramento em Educação) - Universidade Aberta, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.2/7182>>. Acesso em: 16 nov. 2021.

VIEIRA, M. de F.; SECO, C. M. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação - RBIE*, n. 28, p. 1013-1031, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.1013>. Acesso em: 25 jan. 2022.

WENETZ, I. *Presentes na escola e ausentes na rua. Brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade*. Tese (Doutorado) - Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.

WERNECK, G. L.; CARVALHO, M. S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, e00068820, 2020.

Recebido em fevereiro 2022.

Aprovado em outubro 2022.