

---

## O trabalho do professor de Educação Especial na escola pública em tempos de pandemia: o compromisso com o ensino

Izabella Mendes Sant'Ana<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-9381-350X>

Débora Dainez<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-8223-098X>

Teresa Cristina Leança Soares Alves<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-0607-7968>

### Resumo

O estudo visa investigar como professoras de Educação Especial organizaram e avaliaram o trabalho pedagógico no ensino remoto emergencial, bem como compreender suas condições de trabalho em escolas públicas de um município do interior paulista. Os dados empíricos foram obtidos por meio de um questionário e relatos de experiência. Os resultados apontam que, diante de condições tecnológicas e sociais precárias e adversas, as docentes de Educação Especial sustentam o trabalho no coletivo escolar, na relação com as famílias e no vínculo com os alunos. Discute-se que os gestos de resistência político-pedagógica podem emergir por meio do compromisso com o ensino; e da função da escola em promover a relação dos estudantes com deficiência com conhecimentos atribuídos de sentido social.

*Palavras-chave:* Covid-19; Organização do trabalho pedagógico; Educação Especial; Educação inclusiva; Escola pública.

---

### The work of the special education teacher in public school in times of pandemic: the commitment to teaching

### Abstract

The study aimed to investigate how special education teachers organized and how they evaluated the pedagogical work in emergency remote teaching, as well as to understand their working conditions in public schools in a city in the interior of São Paulo State. Empirical data were obtained through a questionnaire and experience reports. The results indicate that, in the face of precarious and adverse technological and social conditions, special education teachers support the work in the school collective, in the relationship with families and in the bond with students. It is argued that gestures of political-pedagogical resistance can emerge through a commitment to teaching, and that the school's role is to promote the relationship of students with disabilities with knowledge attributed to a social meaning.

*Keywords:* Covid-19; Organization of pedagogical work; Special education; Inclusive education; Public school.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos; *Campus Sorocaba*; [izabellams@ufscar.br](mailto:izabellams@ufscar.br).

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Carlos; *Campus Sorocaba*; [ddainez@ufscar.br](mailto:ddainez@ufscar.br).

<sup>3</sup> Universidade Federal de São Carlos; *Campus Sorocaba*; [teresa.leanca@ufscar.br](mailto:teresa.leanca@ufscar.br).

## Introdução

A pandemia do coronavírus (*Coronavirus Disease 2019*) tem provocado efeitos na dinâmica da vida social, nas formas de interação e relação humana. Devido à velocidade com que o vírus se propaga e contamina as pessoas, com base nas recomendações das autoridades sanitárias, como a Organização Mundial da Saúde (OMS), medidas de isolamento social em larga escala foram tomadas a fim de conter o avanço da transmissão.

A escola, por se caracterizar como um ambiente de trocas e mobilidades de um significativo número de pessoas de diferentes faixas etárias, tornou-se um espaço de maior risco de contaminação em massa (ARRUDA, 2020). A suspensão imediata das atividades presenciais em instituições de ensino, abrangendo todo o território nacional, e a indicação do uso de metodologias remotas para a continuidade do ano letivo foram ações decretadas em portarias do Ministério da Educação (BRASIL, 2020a, 2020b). Desse modo, a educação escolar na situação de excepcionalidade passou a ser pensada na esfera da disseminação e utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIC).

Em face disso, configurou-se um novo cenário educacional, em que as tecnologias se conformam como não só de espaço de luta e transformação, mas também de desigualdades (BARRETO; ROCHA, 2020). Estudos (ARRUDA, 2020; BARRETO; ROCHA, 2020) apontam que o ensino remoto emergencial pode ter sido uma alternativa para manter o vínculo dos estudantes com a escola na prerrogativa da excepcionalidade, se considerada a disponibilidade de equipamentos, o acesso à internet, a formação docente e o oferecimento de suporte técnico. Todavia, esse é um desafio a ser pensado diante da complexidade de nossa realidade social e educacional.

Rodrigues *et al.* (2020) nos alertam para o fato de que a pandemia acelera um movimento já anunciado no cenário educacional brasileiro: a difusão de uma espécie de ensino híbrido, mesclando atividades presenciais e não presenciais. Esse quadro constitui-se mediante a falta de regulamentação e de preparação necessária de todo o processo educativo. Tal alteração na dinâmica de escolarização pode ocasionar graves consequências no processo de ensino-aprendizagem, acirrando a desigualdade educacional.

Dessa forma, a situação de ensino remoto emergencial nos leva a problematizar aspectos que caracterizam a educação a distância, os quais tendem a restringir o potencial da (medi)ação pedagógica. Haja vista que o fundamento dessa modalidade consiste na separação entre professores e alunos na maior parte do tempo e na centralidade dos instrumentos tecnológicos como intermediadores desse movimento (DE ARAÚJO *et al.*, 2012), apontamos para o risco de as tecnologias deslocarem o protagonismo do professor no processo de ensino-aprendizagem. As condições de acesso e os modos de uso desses artefatos tecnológicos podem ainda viabilizar ou restringir o envolvimento dos alunos nas atividades significativas.

Na modalidade da Educação Especial, essa situação se acentua diante das múltiplas especificidades educacionais dos estudantes, as quais requerem recursos diversos e mediações pedagógicas próximas e constantes que promovam o desenvolvimento na relação com o conhecimento sistematizado (VYGOTSKI, 1997). Ao analisar como as tecnologias são concebidas nas políticas de Educação Especial, Souza (2016) aponta que, se, por um lado, quando associadas à ideia de acessibilidade, elas são entendidas como suporte à realização de práticas educacionais inclusivas, por outro, ao serem colocadas como eixo central nas diretrizes políticas e prioridade de investimentos, sobressai o sentido de que os instrumentos tecnológicos por si só dariam conta da educação da pessoa com deficiência. Desloca-se, com isso, a discussão sobre a organização do trabalho pedagógico em sua totalidade e a importância de investimento na formação docente.

Nesse sentido, torna-se relevante conhecer como os professores de Educação Especial organizam o trabalho pedagógico e avaliam as condições de realização do atendimento pedagógico especializado no contexto do ensino remoto emergencial, haja vista sua função na inclusão escolar. Assim sendo, este texto tem como objetivo compreender as condições de realização do trabalho de professores da Educação Especial em um município de médio porte localizado no interior do estado de São Paulo no contexto de ensino remoto emergencial, focalizando os gestos de ensino e de resistência político-pedagógica que emergem nas circunstâncias de enfrentamento da pandemia. Do problema de pesquisa, derivam as seguintes perguntas de estudo: quais são os desafios e as possibilidades de realização do trabalho de Educação Especial escolar no contexto de pandemia? Quais são os recursos educacionais e

tecnológicos usados e as estratégias de ensino adotadas para subsidiar a aprendizagem dos alunos com deficiência? Como esses profissionais se posicionam diante do ensino remoto emergencial? Como avaliam a prática pedagógica com os alunos?

### Metodologia

Este texto é excerto de um trabalho de pesquisa e de extensão universitária que buscou, em um primeiro momento, compreender as condições de atuação e formação de professores de Educação Especial em um município de médio porte localizado no interior do estado de São Paulo durante o afastamento social provocado pelo novo coronavírus e, em seguida, propôs um espaço de formação continuada para esses profissionais a partir de um referencial teórico-crítico. Dessa forma, a abordagem deste estudo acontece na interface entre os dados obtidos em um questionário de pesquisa e os relatos docentes relativos à realização do trabalho pedagógico. Na esteira do que foi proposto por Santos (2020), sobre o modo de conduzir a investigação científica durante a pandemia, adotamos procedimentos metodológicos e analíticos que permitem ouvir os sujeitos sobre o processo vivido para a compreensão das evidências analíticas.

Ressaltamos que parte da pesquisa empírica foi realizada por meio da aplicação de um questionário, elaborado a partir de um aplicativo de gerenciamento de pesquisa (*Google Forms*), contendo 35 questões objetivas e dissertativas, abrangendo a caracterização dos participantes em relação: à formação, à atuação profissional e às condições de trabalho de educadores que realizavam o atendimento pedagógico especializado durante a pandemia. Cabe destacar que, neste estudo, optamos por focalizar duas questões objetivas: se recebeu orientações e suportes necessários ao atendimento pedagógico especializado remoto; se considera viável a realização do atendimento especializado remoto. Também voltamos nosso olhar para quatro questões dissertativas referentes à implementação e avaliação deste suporte, à justificativa da viabilidade de realização do atendimento especializado remoto e aos desafios e possibilidades em relação ao desenvolvimento desse atendimento.

As informações sobre a pesquisa, o convite para a participação e o *link* de acesso ao

questionário foram divulgados nas mídias sociais e enviados para professores de Educação Especial das escolas públicas municipais e estaduais de um município de porte médio do estado de São Paulo, com a solicitação de divulgação da pesquisa entre os pares. Em meados do mês de junho de 2020, encaminhamos o questionário e, após o período de 2 semanas definidas para o preenchimento e o envio das respostas, foram obtidos 78 questionários preenchidos, sendo 2 excluídos por motivo de duplicidade, totalizando 76. Vale ressaltar que as participantes, todas do sexo feminino, concordaram em participar da pesquisa por meio do aceite em um termo de consentimento livre e esclarecido redigido segundo a legislação brasileira (Resolução n.º 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde) apresentado no cabeçalho do instrumento. Em caso de não aceitação, não era possível acessar às perguntas do questionário.

Para a análise das respostas objetivas, quantificamos os dados obtidos e, no que se refere às questões dissertativas, fizemos uma análise de conteúdo (BARDIN, 2006), em que criamos categorias a partir dos agrupamentos das informações e sentidos dos registros escritos. A partir dos dados obtidos com a aplicação dos questionários, desdobram-se os seguintes eixos de análises: das orientações e suportes para a organização do trabalho pedagógico especializado remoto; da realização do atendimento pedagógico especializado remoto; dos desafios que perpassam a realização do atendimento pedagógico especializado remoto; das possibilidades de realização do atendimento pedagógico especializado remoto.

No momento posterior, realizamos uma atividade curricular de extensão com o objetivo de favorecer a troca de experiência e conhecimento entre as professoras em diferentes realidades, viabilizando um espaço formativo de tomada de consciência do processo vivido na pandemia. Participaram deste curso nove professoras, as quais produziram estudos de caso e relatos de experiência que se tornaram objeto de investigação. Usamos 14 produções elaboradas pelas professoras participantes, sendo 7 estudos de caso e 7 relatos de experiência, assim como foi realizada uma análise qualitativa, também segundo a proposta de Bardin (2006). A partir desses materiais, de modo a complementar as discussões realizadas sobre as condições e as possibilidades de realização do trabalho do professor de Educação Especial no contexto do ensino remoto, organizamos os seguintes eixos de análise: dos recursos e estratégias de ensino;

da avaliação do trabalho educacional remoto realizado.

### Resultados e discussão

Em um primeiro momento, apresentamos a análise dos dados obtidos por meio do questionário aplicado às professoras de Educação Especial. Em seguida, expomos as informações obtidas a partir dos estudos de caso e dos relatos de experiências apresentados pelas docentes que participaram do curso de extensão e que, inicialmente, responderam ao questionário *on-line*.

#### Das orientações e suportes para a organização do trabalho pedagógico especializado remoto

Consultamos as 76 participantes sobre a oferta da rede de ensino relativa a orientações e suportes necessários para a organização do trabalho pedagógico especializado remoto. A maioria das professoras (N=61) recebeu algum suporte para a atuação no contexto da pandemia. E 15 não tiveram nenhuma orientação a esse respeito.

Ao primeiro grupo, o que recebeu auxílio da rede, questionamos como foi efetivado esse suporte em relação ao planejamento, ao acompanhamento e à avaliação pedagógica. Também perguntamos acerca da avaliação das participantes sobre o referido suporte. Apenas 15 docentes responderam a essa questão abrangendo os dois aspectos: processo de efetivação e avaliação do suporte. A maior parte abordou somente aspectos relativos ao processo ou mencionou sua opinião acerca das orientações recebidas. Vale dizer também que 2 respostas foram excluídas, porque não tiveram relação com a pergunta ou pela impossibilidade de entender o sentido da escrita.

Em virtude disso, o número de respostas foi inferior ao total de questionários respondidos.

Tabela 1 - Categoria de respostas sobre a efetivação do suporte em relação ao planejamento e à avaliação pedagógica

CATEGORIAS	N
Orientações dadas pela gestão e/ou coordenação em reuniões de trabalho pedagógico coletivo	19
Obtenção de informações na internet e/ou realização de cursos para utilização de plataformas e tecnologias digitais	9
Suporte/orientações em andamento	3
Planejamento e/ou avaliação baseados na experiência individual	2
Indicação de materiais de estudo feita pela equipe escolar	2
Trabalho em pequenos grupos de docentes	1
Não respondeu	1
<b>Total</b>	<b>37</b>

Fonte: Pesquisa de campo

Em relação às respostas sobre a efetivação do suporte referente ao planejamento, ao acompanhamento e à avaliação pedagógica, verificou-se que, entre as 37 que abordaram o tema, 19 professores informaram ter recebido orientações da equipe de gestão e/ou da coordenação em reuniões de trabalho pedagógico coletivo, o que contribuiu para a realização do planejamento de atividades a serem desenvolvidas para os alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e 9 docentes obtiveram informações e/ou formação em cursos para utilização de plataformas e tecnologias digitais e também pela internet. Notamos que algumas dessas respostas indicaram que os docentes realizaram cursos promovidos pela Secretaria Estadual de Educação sobre o uso de tecnologias no ensino durante a pandemia. Em seguida, foram evidenciadas as seguintes categorias de respostas: suporte e orientação da equipe de gestão em fase inicial/em andamento, mas sem fornecer maiores informações a esse respeito; indicações de materiais de estudo feitas pela ação da equipe de gestão; necessidade de fazer ajustes na proposta pedagógica com base na experiência profissional individual; e trabalho sobre o planejamento pedagógico em pequenos grupos de docentes.

No tocante às opiniões sobre o suporte ofertado em relação ao planejamento, ao acompanhamento e à avaliação pedagógica, de um total de 34 respostas, 21 avaliaram positivamente a ação dos órgãos responsáveis, seja a escola ou a Secretaria de Educação. Todavia, observamos que as respostas não foram descritivas e, em geral, basearam-se em comentários como “bom” ou “ótimo”. Quatro professoras avaliaram de forma positiva essa vivência, apesar dos desafios encontrados. As participantes também abordaram a experiência, os novos aprendizados durante a pandemia (2 respostas) e as dificuldades no processo de planejamento que se voltaram ao aprendizado e à adequação ao “novo” ou à nova realidade (7 respostas). Foram evidenciadas poucas informações sobre os problemas encontrados. Em termos gerais, verificamos uma avaliação favorável das professoras quanto ao apoio recebido no planejamento das atividades remotas referentes ao AEE.

Embora as respostas não tenham sido muito abrangentes ou detalhadas, percebemos que a implementação do suporte pedagógico foi realizada em caráter de urgência, no qual as equipes da gestão escolar, por meio de estratégias coletivas envolvendo estudos e discussões, buscaram auxiliar a atuação das professoras de Educação Especial. A ação governamental, especificamente na esfera estadual, evidenciou-se principalmente pela oferta de formação relativa ao uso de tecnologias na prática educativa, por meio da criação do Centro de Mídias da Educação. Conforme argumenta Gatti (2020), secretarias e conselhos de educação elaboraram orientações e ações para esse período emergencial, tendo em vista o calendário, a educação em modalidade remota e o currículo escolar. Uma questão que a autora coloca é sobre as perspectivas de diferentes agentes e níveis de gestão que tomaram decisões pontuais e específicas, considerando as orientações sanitárias, mas sem uma articulação geral de governo, o que provoca efeitos na situação educacional.

### **Da realização do Atendimento Pedagógico Especializado remoto**

Das 76 respostas obtidas sobre a viabilidade de realização do atendimento pedagógico especializado de forma remota, a maioria (N=46) indica que ele é viável. As demais (N=30) apontam que não é possível realizar esse atendimento durante o afastamento social.

Das docentes que avaliam haver possibilidade de realização do atendimento pedagógico especializado remotamente, dez justificam essa atividade pela excepcionalidade da situação de pandemia. Sete docentes mencionam a necessidade de manter o contato com o aluno e de respaldar o vínculo deste com a escola. O envolvimento familiar também aparece em sete respostas que ressaltam a importância da família no acompanhamento das atividades dos alunos. Seis professoras sublinham o direito de o aluno com deficiência receber o AEE e ser incluído no ensino remoto. A importância atribuída ao atendimento especializado para a aprendizagem do aluno com deficiência foi um aspecto apontado por dois professores. A relação positiva do aluno, citada por quatro participantes, e do professor com as tecnologias, destacada por um docente, aparece como fator que contribui para a garantia do AEE remoto. Duas professoras apontam a viabilidade, mas registram apreocupação com a qualidade do atendimento. É importante sinalizar que algumas respostas não foram mencionadas por falta de relação com o conteúdo da pergunta.

Tabela 2 - Categorias de respostas sobre a viabilidade da realização do AEE

<b>CATEGORIAS</b>	<b>N</b>
Excepcionalidade da situação de pandemia	10
Contato com o aluno e seu vínculo com a escola	7
Envolvimento da família no acompanhamento das atividades dos alunos	7
Direito de o aluno receber o AEE e participar do ensino remoto	6
Relação positiva do aluno com as tecnologias	4
Importância do AEE para a aprendizagem do aluno	2
Preocupação com a qualidade do atendimento remoto	2
Relação positiva do professor com as	1

tecnologias	
<b>Total</b>	<b>39</b>

Fonte: Pesquisa de campo

Apesar de grande parte das professoras (N=46) acreditarem na viabilidade da realização do atendimento pedagógico remoto, verificamos, pelas justificativas, que elas não apresentam uma percepção satisfatória dessa condição, mas sim referem-se à preocupação com a inclusão, a participação, a aprendizagem e a importância da escola na vida dos estudantes com deficiência. No contexto de isolamento social, diante da urgência de subsidiar formas alternativas de interação com os alunos e de favorecer o contato deles com o conteúdo escolar, as professoras de Educação Especial exprimem em suas justificativas gestos impregnados de sentido pedagógico que suplantam o caráter clínico presente na história da Educação Especial (KASSAR; REBELO, 2011). Repensar a organização do trabalho pedagógico no período pandêmico provoca reflexões sobre o que é essencial/urgente no processo educacional que se caracteriza como democrático e inclusivo.

No que diz respeito às justificativas das participantes que responderam ser inviável o AEE remoto, um total de 35 respostas, a maior parte (N=15) atribui esse aspecto aos processos de interação e mediação pedagógica presencial, tais como: vínculo afetivo, contato físico, apoio constante, uso de materiais específicos, dimensão lúdica da atividade. Em seguida, foi apontada a questão da especificidade da condição de deficiência dos alunos (N=7) e a falta de recursos apropriados no ambiente familiar (N=6). A impossibilidade de atendimento especializado também aparece, em menor proporção, associada às dificuldades de acesso à internet e aos meios tecnológicos (N=4) bem como à falta de preparo dos professores (N=3). Aspectos vinculados às condições de mediação pedagógica e de desenvolvimento do aluno, assim como ao problema de acesso à internet e à tecnologia bem como de disponibilização de recursos de acessibilidade no âmbito familiar evidenciam os limites do ensino remoto que ampliam processos de desigualdades educacionais, já presentes em nosso sistema de ensino (SENHORAS, 2020).

### Dos desafios que perpassam a realização do atendimento pedagógico especializado remoto

Sobre os desafios que se apresentam na realização do atendimento pedagógico especializado remoto, apresentamos os dados obtidos na Tabela 3.

Tabela 3 - Categorias de respostas sobre os desafios do AEE remoto

CATEGORIAS	N
Atuação e colaboração da família nas atividades do filho	21
Falta de preparo da família para o suporte às atividades escolares	17
Condições sociais e falta de acesso à tecnologia	11
Dificuldades no uso da tecnologia pelos docentes	7
Favorecimento do envolvimento do aluno nas atividades	6
Orientação das famílias e auxílio na realização das atividades	5
Pouca oportunidade de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência	3
<b>Total</b>	<b>70</b>

Fonte: Pesquisa de campo

Conforme podemos observar, os dados apontam que o maior desafio (N=21) refere-se aos aspectos relativos à atuação e colaboração da família nas tarefas diárias do filho. Sobressai-se a consideração sobre a falta de preparo dos pais para dar suporte às atividades remotas, incluindo a dificuldade de obter devolutivas da família em relação às atividades realizadas (N=17). Onze registros abordam as condições sociais e a falta de acesso à tecnologia, à internet. A dificuldade do uso de recursos, tais como *e-mail*, *WhatsApp*, *Google Classroom*, *Google Meet*, também se ressalta. Foram mencionadas as dificuldades no uso da tecnologia pelos docentes, especialmente, a pouca experiência em trabalhar com esses recursos digitais (N=7). Percebemos, ainda, nas respostas, que os desafios se relacionavam aos seguintes

aspectos: favorecer o envolvimento do aluno nas atividades remotas devido à falta do contato próximo ou presencial (N=6), dar orientação para as famílias auxiliarem os alunos na realização das propostas (N=5) e ter pouca oportunidade de acompanhar o processo de aprendizagem desses alunos com deficiência (N=3).

Estudos (GUIZZO; MARCELLO; MULLER, 2020; LAGUNA *et al.*, 2021) investigam a relação peculiar entre escola e família no contexto de ensino remoto e destacam obstáculos presentes, os quais se referem à carência de estrutura básica social que acomete inúmeras famílias brasileiras. Ademais, apontam que os pais, em geral, não possuem preparo adequado para educar as crianças remotamente. Além disso, a falta de condições socioeconômicas dos alunos para terem acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos se configura como um desafio no ensino remoto (MARTINS; COUTINHO; CORROCHANO, 2020). A ausência de formação docente para o uso de tecnologias foi um ponto sinalizado por algumas professoras e; em certa medida, ela foi superada por eventuais iniciativas institucionais ou mesmo individuais na busca de conhecimentos sobre o tema na prática educativa.

Portanto, nossos dados não corroboram a hipótese de que o acesso ao instrumento tecnológico basta para que o sujeito se torne um *nativo digital* (PRENSKY, 2001). É necessário não só garantir o acesso, mas também problematizar o uso dos recursos digitais, de maneira a viabilizar estratégias que promovam condições favoráveis de uso desses instrumentais, seja no âmbito familiar, seja no escolar. Destacamos, com isso, a importância de processos formativos que potencializem o uso dos instrumentos tecnológicos como recursos didáticos.

### **Das possibilidades de realização do atendimento pedagógico especializado remoto**

Inicialmente, torna-se necessário mencionar que, durante a análise desta questão, foram excluídas respostas sem correspondência ao foco da pergunta ou que não apresentaram informações claras que favorecessem a compreensão do sentido. Uma participante deixou a questão em branco, e quatro não souberam responder à questão. As respostas relativas às possibilidades de realização do atendimento pedagógico especializado remoto encontram-se na Tabela 4.

Tabela 4 - Categorias de respostas sobre as possibilidades de atendimento especializado remoto

CATEGORIAS	N
Importância do atendimento para favorecer a interação e a comunicação com o aluno e a família	20
Uso de estratégias e ferramentas tecnológicas no atendimento	10
Ações associadas a aspectos do comportamento do aluno, interesse e motivação	9
Importância do apoio da família e/ou da escola	7
Necessidade de ajustes e adequações das práticas no atendimento especializado	6
Elaboração de políticas e disponibilização de meios tecnológicos	4
<b>Total</b>	<b>56</b>

Fonte: Pesquisa de campo

A partir da análise das 56 respostas sobre as possibilidades de atendimento especializado remoto, verificou-se a importância de o atendimento ser realizado de forma remota como a única possibilidade de suporte aos estudantes com deficiência no período de distanciamento social. Foram levantados aspectos relativos à comunicação e à interação entre escola, alunos e pais (N=20). O uso de recursos ou tecnologias foi citado como aspecto relevante nesse contexto (N=10). Foi considerada a possibilidade de realização do atendimento pedagógico especializado tendo em vista: as especificidades de comportamento e de aprendizagem envolvendo interesse e motivação dos alunos (N=9) e a participação da família no apoio aos alunos e na contribuição com as atividades escolares propostas (N=7). O atendimento remoto pode ser efetivado desde que sejam feitos alguns ajustes e adequações nas práticas considerando as condições de distanciamento social (N=6). Como possibilidades de realização do atendimento pedagógico especializado, foram apontadas a criação de políticas de formação e a disponibilização de recursos e tecnologias necessárias para sua viabilização (N=4).

Um fato importante a ser considerado é que o trabalho docente remoto se justifica pela

manutenção do ensino com vistas à não anulação ou perda do ano letivo. No caso dos alunos com deficiência, o atendimento educacional também é um importante aspecto, visto que busca manter a relação entre o professor e o aluno, embora as atividades, em sua maior parte, não sejam realizadas de forma síncrona (especialmente devido à falta de condições materiais, como computadores e outros dispositivos) e com acesso pleno à internet, o que tem implicações na interação, na prática docente e na aprendizagem. Nesse sentido, as estratégias realizadas pela escola, seja pelo envio de atividades aos pais e alunos para realização no ambiente doméstico, seja pelas tentativas de comunicação e pelo uso de tecnologias, tendem a fragilizar os vínculos entre alunos e professores prejudicando a mediação pedagógica (SOUZA; DAINEZ, 2020) na medida em que o enfoque se volta para o produto ou o resultado da atividade, em detrimento das demais dimensões e intervenções educativas que possibilitam o desenvolvimento do aluno (DANIELS, 2011). Desse modo, mesmo que seja apontado pelas professoras como uma possibilidade na atual conjuntura, o trabalho remoto se configura como uma ação emergencial e paliativa, que visa a amenizar os efeitos da crise provocada pela pandemia.

Em contrapartida, o envolvimento e a ação das professoras de Educação Especial na busca da manutenção da interação e da atuação com o aluno com deficiência, mesmo considerando as dificuldades e limites da ação pedagógica, parece demonstrar um compromisso com a educação dessas pessoas e indicar formas de resistência. Isso é visto, especialmente, quando tentam redimensionar suas práticas, individual ou coletivamente, pela contribuição de pares, bem como realizar cursos ou formações que visam a favorecer a organização do trabalho pedagógico.

### **Dos recursos e estratégias de ensino**

Em se tratando de recursos educacionais e tecnológicos adotados para a disponibilização e a realização das atividades de ensino, sobressai-se, nos relatos das professoras, a preocupação em selecioná-los de acordo com as condições de acesso dos alunos e com o conteúdo abordado, conforme exemplificam os trechos abaixo:

Os educadores, inicialmente, estabeleceram contato com os alunos para buscarem informações sobre os recursos tecnológicos que eles tinham à disposição para continuar os estudos de forma remota (Relato de experiência, jan. 2021).

Os recursos foram selecionados de acordo com o conteúdo proposto. Foram muito úteis alguns vídeos pedagógicos da plataforma *YouTube*, já que auxiliavam na explicação das atividades propostas (Relato de experiência, jan. 2021).

Realizamos atividades com oficinas de materiais concretos [...]. Materiais concretos como Material Dourado, Fichas Sobrepostas, Circunferência e Régua Fracionada para Fração, Tangram entre outros e jogos pedagógicos *on-line*. Exploramos as ferramentas do *Power Point* e o *Jamboard* como lousa digital (Estudo de caso, jan. 2021).

Através de chamadas por vídeo (por meio dos aplicativos *WhatsApp* e *Microsoft Teams*) e atividades impressas (Relato de experiência, jan. 2021).

Dos recursos tecnológicos mencionados, foram explicitados o uso do celular com aplicativo de mensagens (*WhatsApp*), aplicativo escolar (*Classroom* e *Teams*), *YouTube*, *e-mail*, *sites* de jogos pedagógicos *on-line*, *softwares* de alfabetização e Matemática. Também foram utilizadas atividades impressas. Notamos que são diversos os recursos dos quais as professoras lançam mão no processo de ensino-aprendizagem, e o uso associado deles, assim como as estratégias pedagógicas adotadas, teve em vista as especificidades educacionais dos alunos e as condições familiares. Constata-se o esforço das professoras medirem a dinâmica diária de estudos, oferecendo apoio específico ao aluno e auxílio contínuo à família.

No tocante às características e objetivos das atividades realizadas, as professoras expuseram o uso das tecnologias e mídias, tanto para o ensino aos alunos quanto para a comunicação com eles e seus pais/responsáveis, como condição básica para a definição e efetivação das atividades pedagógicas. Sinalizaram, ainda, os ajustes necessários para o desenvolvimento de práticas, como segue:

Foi proposta a formação de grupos no *WhatsApp* para viabilizar os estudos dos alunos surdos de forma remota. [...] Formaram-se grupos específicos no *WhatsApp* para a melhor compreensão das atividades enviadas aos alunos. [...] As atividades eram enviadas pelos professores das disciplinas por *e-mail* e, após acessadas pelos alunos surdos, a professora intérprete auxiliava-os

(Relato de experiência, jan. 2021).

O canal de comunicação com a família foi pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*, onde foi possível criar uma lista de transmissão para conversar e /ou comunicar individualmente com as famílias e, neste momento, conseguia obter informações se estava sendo possível ou não a realização das atividades. [...] Enviava para os responsáveis vídeos explicativos para os pais sobre a importância da rotina escolar e/ou esclarecendo sobre a deficiência do aluno; e para os alunos explicando sobre o conteúdo abordado e sobre a atividade proposta. [...] Para alguns alunos, precisei fazer chamada de vídeo, pois as famílias tinham dificuldade para compreender a tarefa e/ou o aluno não queria realizar a atividade (Relato de experiência, jan. 2021).

No início da Pandemia pelo *WhatsApp* auxiliando a família com as atividades propostas pelo professor Regente. Depois realizando aulas síncronas dois dias na semana com o aluno diagnosticado com TEA (Estudo de caso, jan. 2021).

O Planejamento passou a ser elaborado aula após aula, pois os alunos vinham com dúvidas pertinentes ao desenvolvido pelos professores e nem sempre as aulas adaptadas conseguiam responder às suas dúvidas levando por vezes a buscarmos recursos didáticos capazes de fornecer novos mecanismos e novas ferramentas que pudessem orientar os encontros e desta forma criar possibilidades nas matérias desenvolvidas (Relato de experiência, jan. 2021).

Na organização dos conteúdos trabalhados foi levado em conta as especificidades pedagógicas e o contexto familiar, se o aluno é alfabetizado ou não para poder programar as atividades. Entretanto, foi elaborado roteiro de atividades semanal – plano de aula dos alunos com conteúdo, objetivo, orientação das atividades (Relato de experiência, jan. 2021).

O trabalho de Atendimento Educacional Especializado [...] foi oportunizado do seguinte modo: trabalho colaborativo com o apoio aos docentes para adaptação de atividades, elaboração e confecção de material adaptado para a realização das atividades não presenciais, troca de sugestões entre professores de outras unidades para aperfeiçoamento de estratégias de acordo com a necessidade atendida; [...] plano de ensino individualizado (Estudo de caso, jan. 2021).

Nos relatos, foram evidenciadas informações sobre o planejamento pedagógico, bem como acerca da organização e dinâmica de trabalho dos professores de Educação Especial no contexto de ensino remoto. A elaboração de roteiros semanais, de planos individualizados, o acompanhamento de dúvidas e a avaliação do processo foram aspectos mencionados. A consideração sobre as características do aluno, seu processo de aprendizagem e as situações ou

contextos familiares foram pontos de partida para a proposição das atividades educacionais. Sabemos que o ensino remoto é um aspecto importante para manter o vínculo do professor com o aluno (ARRUDA, 2000) e, como apontam Hodges *et al.* (2020), é uma situação temporária no cenário de crise provocada pela pandemia. Nessa ótica, destacamos que as ações das professoras demonstram a criação de práticas possíveis nesta realidade, visando a atender às especificidades educacionais dos alunos e tendo em vista o trabalho com o conhecimento escolar.

É possível observarmos que o acompanhamento da realização da atividade dos alunos fez-se pela mediação síncrona e assíncrona, contando com o envolvimento e a devolutiva das famílias. Nesse sentido, a relação *família-escola* evidencia-se na modalidade de ensino remoto como fator essencial a ser considerado (DALBEN, 2019). A atenção/escuta atenta da professora à demanda familiar ancora a relação de ensino estabelecida.

Além das aulas via aplicativos, uma professora relata sobre a necessidade que sentiu em realizar visitas semanais para a condução do trabalho pedagógico especializado com um aluno com transtorno do espectro do autismo.

No início realizávamos contato por *WhatsApp* com vídeo chamada para auxiliar nas atividades que já haviam sido adaptadas e impressas contendo todos os conteúdos. [...] Com o passar dos meses [...], percebeu-se uma resistência por parte do aluno em desenvolver as atividades, então houve-se a necessidade de rever as estratégias de ensino. [...] Buscou-se através de aulas síncronas fazer-se presente em seu dia e também aulas presenciais em sua residência uma vez por semana, seguindo todos os protocolos do Ministério da Saúde, promovendo o vínculo e a interação entre aluno e professor (Estudo de caso, jan. 2021).

Nesse caso, a mediação próxima e presencial da professora se tornou indispensável na condução do processo de ensino-aprendizagem. Chamamos, assim, a atenção para a importância da mediação pedagógica que vincula a relação do aluno com o conhecimento e sustenta os percursos de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997).

### **Da avaliação do trabalho educacional remoto realizado**

Apesar dos muitos desafios e das condições adversas, as professoras avaliam que os resultados alcançados no trabalho coletivo foram satisfatórios, tendo em vista o desempenho pedagógico dos estudantes, o que pode ser observado nos trechos a seguir:

O comprometimento de todos na escola possibilitou o avanço dos alunos [...] em seus estudos, [...] a busca de soluções para as dificuldades apresentadas [...] estimulou a união de gestores, professores, alunos e demais funcionários para que a escola pudesse continuar desenvolvendo o seu trabalho educacional, atendendo a todos os alunos, sem exceção (Relato de experiência, jan. 2021).

Foi um ano letivo muito difícil de entender como o aluno está aprendendo, olhar o desempenho acadêmico foi satisfatório [...]. Adaptar as aulas no presencial para as aulas a distância foi uma experiência marcante e incrível. Sinto falta da sala de aula, sabemos que os alunos sentem falta dessa presença, do contato, e por fim esperamos poder voltar com segurança o mais rápido possível (Relato de experiência, jan. 2021).

A preocupação com a aprendizagem dos alunos e a consideração sobre a importância da adaptação de estratégias do ensino presencial para o ensino remoto foram, segundo o relato das professoras, dimensões abordadas coletivamente. É possível analisar como o trabalho coletivo colocou-se como resistência à situação-limite vivida pelas professoras no contexto pandêmico (ORLANDO, 2021). A coletividade e a colaboração, que se configuram como dimensões da organização do trabalho pedagógico, potencializaram a ação pedagógica envolvendo o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência.

As professoras de Educação Especial destacam a efetivação de um trabalho conjunto com as docentes da sala de aula regular, envolvendo planejamento, ação e avaliação educacional. Esse fator, na percepção delas, moveu a relação do aluno com deficiência com o conteúdo escolar:

Para o ensino remoto, vi como possibilidade de trabalho o planejar junto com as professoras da sala regular e/ou estar ciente do atendimento disponibilizado a esses indivíduos para o acesso aos conteúdos escolares (Relato de experiência, jan. 2021).

Na nossa avaliação tivemos avanços muitos valiosos e significativos. [...] Possibilitou repensar as práticas utilizadas; incentivar as novas aprendizagens; adaptar-se ao uso das tecnologias; potencializar para facilitar a compreensão; domínio do assunto; novos cursos para formação com boas sugestões; novos recursos (Relato de experiência, jan. 2021).

Foi um ano letivo atípico com muitos desafios, porém frutífero. [...] Acredito que todos tivemos que sair da nossa zona de conforto, eu particularmente passei por momentos difíceis durante esse período de ensino remoto, comecei a caminhada das aventuras tecnológicas e foram diversas, *Meet, Zoom, Google Classroom*, etc., não me tornei uma *expert* no assunto, pelo contrário estou a engatinhar, mas considero que os desafios foram criados para nos trazer novos horizontes e nos possibilitar um olhar para o novo com perspectivas nunca antes pensadas (Relato de experiência, jan. 2021).

É sabido que a realização de um trabalho integrado entre professores de classes regulares e do AEE possibilita a definição de ações mais efetivas e colaborativas quanto ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências e a propostas de avaliação, favorecendo a inclusão (ARAÚJO *et al.*, 2019).

Além da confiança na realização de um trabalho efetivo, a partir dos avanços mencionados pelas professoras, ressalta-se a existência de poucas críticas à atuação na Educação Especial nesta modalidade de ensino remoto. Esse fato pode estar associado ao mecanismo de individualização de uma responsabilidade social. Sob a lógica da cultura empreendedora neoliberal que permeia o sistema educacional (COSTA, 2009) e mediante a indefinição de políticas públicas educacionais no contexto de pandemia, as professoras tomam para si a responsabilidade em manter a continuidade da escolarização e a efetivação da inclusão. Essa nossa hipótese encontra ressonância no estudo de Possa e Pieczkowski (2020), que aponta para os efeitos de subjetivação produzidos pelas políticas de Educação Especial, as quais atribuem aos professores que atuam no AEE a corresponsabilidade pelo sucesso da inclusão.

### Considerações finais

O uso de tecnologias para a realização de aulas remotas, envolvendo o trabalho pedagógico especializado, efetivou-se como forma de manutenção da escolarização no contexto de pandemia. A alteração da dinâmica escolar nos levou a investigar como os professores de Educação Especial organizaram e como avaliam o trabalho pedagógico realizado na nova realidade de nossas escolas.

Vale ressaltar que as ações pedagógicas no ensino remoto são consideradas como adaptações, de caráter temporário, de atividades e métodos utilizados no âmbito presencial e que ocasionalmente alcançam os objetivos almejados (ALVES, 2020; CANABRAVA *et al.*, 2020). Os autores apontam ainda que muitas propostas educativas foram planejadas de forma urgente e improvisada e que os professores tiveram que adequar suas práticas por meio da utilização das tecnologias digitais, não dispondo de formação e de apoio para utilizá-las. Todavia, foi possível observar, a partir dos registros apresentados, que os professores buscaram se apropriar, mesmo com algumas dificuldades, de conhecimentos sobre os recursos tecnológicos para realizar as atividades educativas, a fim de possibilitar a continuidade do ensino e da relação com os alunos com deficiência e/ou com transtornos de desenvolvimento, alcançando resultados considerados positivos nesse processo.

No que se refere à conjuntura atual, cabe mencionar que, segundo Alessi *et al.* (2020), a pandemia possibilitou o crescimento dos negócios de determinados grupos empresariais no mercado educacional, especialmente na criação e venda de produtos que descaracterizam a natureza social da escola e do trabalho educativo. Nessa perspectiva, Saviani e Galvão (2020) destacam a ideia de *falácia do ensino remoto*, apontando a preocupação quanto à generalização da educação virtual ou a distância na pós-pandemia a fim de favorecer esses conglomerados econômicos em prejuízo ao compromisso com a educação pública de qualidade. Certamente, tal preocupação perpassa a Educação Especial, haja vista o lugar marginal que tem ocupado na formulação e implementação de políticas públicas decorrentes da situação de pandemia.

A pandemia potencializa a desigualdade, uma vez que as assimetrias socioeconômicas e educacionais pré-existentes ampliam-se em função do acesso às tecnologias e do uso destas (SENHORAS, 2020). Há de se considerar que, para participar do ensino emergencial remoto,

alunos e professores precisam ter minimamente um computador ou um celular, com acesso amplo à internet e capacidade de armazenamento, o que não é uma realidade em muitos lares brasileiros. Assim, tal ensino, mesmo em um contexto de democracia, não se coaduna com os princípios da isonomia garantidos pela Constituição a todos os cidadãos (INSFRAN et al., 2020).

A despeito desse cenário, conforme podemos verificar nos resultados obtidos neste estudo, diante de condições tecnológicas e sociais precárias e adversas, em meio à indefinição de políticas públicas educacionais, os professores de Educação Especial sustentam o trabalho no coletivo escolar, na relação com as famílias, no vínculo com os seus alunos. Gestos de resistência pedagógica se expressam nos esforços dos docentes em reinventarem modos de apoiar, em criarem meios diversos de auxiliar os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiências.

Se, por um lado, notamos efeitos de subjetivação gerados pela indefinição de políticas de Educação Especial, que se manifesta sobretudo no contexto pandêmico, por outro, evidenciamos o compromisso das professoras com o ensino dos estudantes vinculados à Educação Especial. Os relatos analisados expressam gestos pedagógicos que consideram as especificidades educacionais e perspectivam possibilidades de ensino-aprendizagem. As professoras acreditam nas potencialidades de aprendizagem de seus estudantes, buscam se apropriar das tecnologias disponíveis, participam de cursos de formação, pesquisam e produzem materiais individualizados, usam recursos diversos, elaboram atividades significativas que objetivam a relação do aluno com o conhecimento escolar. Em outros termos, vislumbram a Educação Especial escolar como um momento em que as relações humanas aconteceram de maneira virtual, tendo em vista que as aulas a distância não substituem as presenciais. Insistem em ensinar e resistem à situação-limite, buscando alternativas em organizar o trabalho de maneira a subsidiar a escolarização dos estudantes com deficiência.

Dessa maneira, destacamos os gestos de resistência político-pedagógica que podem emergir mediante o compromisso com o ensino. Também perspectivamos a função da escola em promover a relação dos estudantes (com deficiência) com conhecimentos atribuídos de sentido social, nas palavras de Gatti (2020, p. 39), com “conhecimentos imbricados com valores de vida.”

## Referências

ALESSI, S. M.; SOARES, M. S.; PEREIRA, C.; MARTINEZ, M. M. C.; MARCH, C. A crise sanitária aliada às consequências da pandemia pela Covid-19 no contexto da crise do capital. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, n. 67, p. 8-21, 2000.

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interface Científica: Educação*, Aracajú, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

ARAÚJO, I. M. S.; ALVES, L. L.; PINTO, F. R. M.; BEZERRA, I. M. S. Atendimento educacional especializado e o ensino regular: interlocuções docentes com vistas à inclusão. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 441-452, 2019.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede. Revista de Educação a Distância*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. COVID19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. *Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade*, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016. Brasília, DF: CNS, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. Medida Provisória n. 934, de 01 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 n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 2020a.

BRASIL. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 2020b.

CANABRAVA, B. W.; ALMEIDA, C. M., LEITE, R. V.; LO BIANCO, V. Políticas educacionais do estado do Rio de Janeiro na pandemia: educação à distância, educação on-line ou ensino remoto? In: INFRAN, F. F. N.; PRADO, P. A.; FARIA, S. E.; LADEIRA, T. A.; SENTINELI, T. (org.) *Fraturas expostas pela pandemia: escritos e experiências em educação*. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020. p. 91-101.

COSTA, S. G. Governamentalidade neoliberal, teoria do Capital Humano e empreendedorismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009.

DALBEN, A. I. L. F. Relação família x escola em tempos de pandemia. *Paidéia: Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC*, Belo Horizonte, ano 14, n. 22, p. 11-29, 2019.

DANIELS, H. Support for children and schools through cultural intervention. In: DANIELS, H.; HEDEGAARD, M. (org.). *Vygotsky and special needs education: rethinking support for children and schools*. London: Continuum, 2011. p. 153-169.

DE ARAÚJO, A. J. S.; SANTOS, B. M. S.; SANTOS, M. B.; ARAÚJO, M. S. Interação tutor-aluno no caso da disciplina matemática para administradores do curso de Administração Pública CESAD/UFS. *Revista Eletrônica Gestão e Saúde*, Brasília, DF, v. 1, p. 957-969, 2012.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020.

GUIZZO, B. S.; MARCELLO, F. A.; MULLER, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, p. 1-18, 2020.

HODGES, C. et al. As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*, Recife, v. 2, p. 1-12, 2020.

INSFRAN, F. F.; PRADO, P. A.; FARIA, S. E.; LADEIRA, T. A.; SENTINELLI, T. A.; BARCELLOS JR., W. A pandemia da covid-19 como vitrine da precarização do trabalho docente e da educação: desafios para o ensino em uma democracia fragilizada. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. II, p. 166-187, 2020.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIPLICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, 6., 2011, Serra. *Anais [...]*. Serra: Neesp, 2011. p. 1-17.

LAGUNA, T. F. S.; HERMANNNS, T.; SILVA, A. C. P.; RODRIGUES, L. N. Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. *Revista Brasileira de Saúde Materno infantil*, Recife, v. 21, p. 403-412, 2021.

MARTINS, M. F.; COUTINHO, L. C. S.; CORROCHANO, M. C. *Condições e dinâmica cotidiana e educativa na RMS (Região Metropolitana de Sorocaba/SP) durante o afastamento social provocado pelo coronavírus*. Sorocaba: UFSCar, 2020. Relatório técnico-científico de pesquisa.

ORLANDO, I. R. Trabalho coletivo como forma de resistência: uma experiência na educação

infantil durante a pandemia de COVID-19. *Revista Brasileira de Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 1-21, 2021.

POSSA, J. D.; PIECZKOWSKI, T. M. Desafios docentes para a atuação no Atendimento Educacional Especializado. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 33, p. 1-23, 2020.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. In: MARC PRENSKY. [S. l.], 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2008.

RODRIGUES, L. C. *et al.* Educação à distância, ensino remoto e as novas tecnologias de informação e comunicação educacionais em um cenário de pré e pós pandemia. *Research, Society and Development*, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 11, p. 1 - 26, 2020.

SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, n. 67, p. 36-49, 2020.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. *Boletim de Conjuntura*, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020.

SOUZA, F. F. Das diretrizes à oferta do serviço de Atendimento Educacional Especializado em municípios da Baixada Fluminense/RJ. *Comunicações*, Piracicaba, v. 23, p. 117-136, 2016.

SOUZA, F.; DAINEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, 2020.

VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos de Defectologia. Obras Escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

Recebido em março 2022.

Aprovado em setembro 2022.