
A educação dos alunos com deficiência no município de Sobral, CE: experiências e desafios em tempos de ensino remoto emergencial¹

Romária de Menezes do Nascimento

- <https://orcid.org/0000-0002-5247-1889>²

Giovana Maria Belém Falcão

- <https://orcid.org/0000-0003-0995-1614>³

Kátia Maria de Moura Evêncio

- <https://orcid.org/0000-0003-3070-0086>⁴

Resumo

O trabalho tem por objetivo compreender como professores de escolas públicas do município de Sobral, CE vivenciaram o ensino remoto emergencial para estudantes com deficiência e os desdobramentos dessa situação. O estudo, de natureza qualitativa, ancora-se na teoria histórico-cultural de Vigotski. Através de entrevistas semiestruturadas, ouviu-se a narrativa de seis docentes – três que atuam em sala comum e três, no atendimento especializado. Analisaram-se os dados com suporte na Análise Textual Discursiva. As narrativas revelaram os inúmeros desafios vividos na pandemia de Covid-19 e referem-se ao acesso às tecnologias digitais e seu uso, à responsabilização do docente do Atendimento Educacional Especializado pelo ensino daqueles que têm a deficiência e à precarização do trabalho docente.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial; Inclusão na pandemia; Alunos com deficiência; Educação em Sobral, Ce.

The education of students with disabilities in the municipality of Sobral/CE: experiences and challenges in times of remote education

Abstract

The work aims to understand how teachers of public schools in the municipality of Sobral, CE experienced emergency remote education for students with disabilities and the consequences of this situation. The qualitative study is anchored in Vigotski's historical-cultural theory. Through semi-structured interviews, the narrative of six teachers were heard - three who work in the common classroom and three in the specialized care. Data based on Discursive Textual Analysis were analyzed. The narratives revealed the numerous challenges experienced in the Covid-19 pandemic and refer to access to digital technologies and their use, the responsibility of the teacher of the Specialized Educational Care for the teaching of those who have the disability and the precariousization of teaching work.

Keywords: Emergency remote education; Inclusion in the pandemic; Students with disabilities; Education in Sobral, CE.

¹ O texto em voga é parte de uma dissertação desenvolvida no âmbito do mestrado acadêmico.

² Secretaria Municipal da Educação de Sobral, Sobral, Ceará, romariamenezes1108@gmail.com.

³ Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, giovana.falcão@uece.br.

⁴ Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Picos, Piauí, katiamarca@pcs.uespi.br.

Introdução

A situação de emergência provocada pela crise sanitária desencadeada em razão da propagação da Covid-19 teve início na China, em dezembro do ano de 2019 (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE – Opas, [2020?]). No Brasil, as autoridades do país confirmaram o primeiro caso da doença no mês de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020a) e desde então inúmeras mudanças ocorreram em diversos aspectos de nossas vidas, incluindo a forma como nos relacionamos e exercemos nossas atividades profissionais.

No município de Sobral, lócus desta pesquisa, a confirmação do primeiro caso de pessoa contaminada pela Covid-19 aconteceu no dia 17 de março de 2020 (SOBRAL ..., 2020). Diante da iminente disseminação do vírus algumas medidas foram tomadas, como a suspensão das aulas da rede pública de ensino, por meio do Decreto Municipal n.º 2.371, de 16 de março de 2020 (SOBRAL, 2020a), que instituiu o estado de emergência em saúde no âmbito municipal, e, na prática, representou o afastamento dos alunos que frequentavam as escolas da rede pública do município.

A alternativa encontrada para que fossem mantidos os vínculos entre alunos e professores e famílias e escola foi o ensino remoto emergencial. Segundo Alves (2020), as práticas de educação remota caracterizam-se pela utilização de atividades que são mediadas por plataformas digitais assíncronas ou síncronas. De acordo com a autora, na educação remota há uma adaptação temporária das metodologias que até então eram usadas no ensino presencial. Os professores criam materiais adequados ao ambiente virtual, como videoaulas e *slides*, entre outros, para ajudar os alunos.

Diante das mudanças laborais e das transformações que também afetaram a dinâmica da vida das pessoas, Santos (2020) define que o sentido da pandemia provocada pelo Coronavírus pode ser traduzido pelo medo caótico frente a um inimigo invisível sem fronteiras que pode causar a morte. Essa situação levou a um menor prazo para o esgotamento físico e mental de professores e acirrou questões sociais e econômicas que repercutem no âmbito

educacional e revelam o caráter e os efeitos da desigualdade materializados em aspectos como moradia, alimentação e saúde.

Segundo os dados produzidos por uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC, 2020), para mais de 65% dos professores e professoras respondentes do estudo, o trabalho pedagógico mudou e aumentou, com destaque para as atividades que envolvem interface e/ou interação digital. Oito em cada dez professores afirmam fazer uso de materiais digitais via redes sociais como estratégia educacional.

Tratando da conjuntura atual, Saviani (2020, p. 2) aponta que estamos vivendo uma crise “[...] que se manifesta como crise política, econômica, social e sanitária” e que é sentida por todos. No caso dos professores, a precarização do trabalho, a preocupação em aprender e utilizar as ferramentas digitais – e em alguns casos a falta dessas ferramentas –, o medo, a insegurança, o afastamento dos familiares e as situações de morte circunscrevem-se a um mesmo sujeito que precisa, em meio a tudo isso, seguir com suas atividades laborais, cuidar de si, da família e da própria casa.

Em relação à aprendizagem, os dados da pesquisa da FCC (2020) destacam que 49,3% das professoras acreditam que somente parte dos alunos consegue realizar as atividades. Com relação à expectativa de aprendizagem, elas acreditam que esse número caia pela metade. Isso revela que além dos docentes, o ensino remoto afetou significativamente os alunos.

A difícil situação social e a desigualdade econômica do país, agravadas pela pandemia do novo coronavírus, asseveram, portanto, um quadro que deflagra importantes situações de exclusão. Uma delas diz respeito à educação dos alunos com deficiência, que foi afetada não somente pelo distanciamento físico da escola, mas também, e especialmente, pelas mudanças nas interações que ocorrem no ambiente escolar. Vigotski (1997) aponta que o coletivo infantil se constitui em um importante lugar de desenvolvimento e favorecimento de caminhos alternativos que possibilitam a superação das dificuldades dos alunos com deficiência. Some-se a isso a dificuldade com a manutenção de terapias e acompanhamento médico, de que muitos desses alunos necessitam com frequência.

O atendimento à demanda dos princípios de uma educação inclusiva – que compreende, segundo Mantoan (2003), a participação de todos os alunos nas atividades

desenvolvidas na escola – nos mostra, mediante o contexto de crise anteriormente descrito, que é necessário apresentar e discutir experiências que desvelem como tem se dado a educação dos alunos com deficiência matriculados nos sistemas de educação pública, especialmente se levarmos em consideração que poucos estudos têm se debruçado sobre isso.

Neste estudo trataremos da experiência do município de Sobral, cidade situada na região norte do estado do Ceará, a 230 km de Fortaleza. O município representa um significativo referencial de crescimento e desenvolvimento econômico do interior do estado do Ceará (INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ – Ipece, 2021) e é um centro de convergência devido a seu importante papel nos setores da saúde, da educação, dos serviços e da infraestrutura, entre outros.

Os avanços que ocorreram na educação materializaram-se através de políticas públicas que priorizaram o investimento em reformas de escolas e políticas de alfabetização, formação e valorização dos profissionais do magistério (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – Inep, 2005). Atualmente o município ocupa uma posição de destaque, especialmente em razão das notas e do desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e recebe com constância pesquisadores do nosso país e do mundo interessados em conhecer e estudar sobre o que tem sido feito e desenvolvido na educação do município.

De posse dessa contextualização, este escrito tem por objetivo compreender a vivência do ensino remoto emergencial e seus desdobramentos, considerando os estudantes com deficiência de escolas públicas do município de Sobral, CE, a partir das narrativas de professoras da educação básica.

Participaram da investigação seis professoras, todas do gênero feminino, que atuam na rede pública do município, nos anos iniciais do Ensino Fundamental: três delas trabalham no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e três, na sala comum. Com apoio teórico-metodológico da psicologia histórico-cultural de Vigotski, realizamos entrevistas via *Google Meet*. Os dados, produzidos a partir de um estudo mais amplo, foram analisados de acordo com o que preconiza a Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003).

O escrito inclui este texto introdutório, o referencial teórico – composto de dois tópicos

que versam sobre a educação inclusiva no Brasil e sobre o contexto da educação no país e no município de Sobral, CE em tempos de pandemia –, os aspectos metodológicos, a análise dos dados e as conclusões às quais chegamos.

Educação inclusiva e concepções de deficiência

A educação inclusiva no nosso país remonta a um processo marcadamente recente, dado que apenas a partir dos anos de 1990 passamos a adotar os princípios de uma educação inclusiva. O Brasil é signatário de importantes tratados, como a *Declaração de Jontiem* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – Unesco, 1990), da Conferência Mundial de Educação para Todos, que intentou robustecer o direito à “educação para todos” e zelar pela aprendizagem satisfatória de todos. Merece destaque ainda a *Declaração de Salamanca* (BRASIL, 1994), que congrega valores que enfatizam o dever da escola de acolher e incluir a todos.

A nossa Constituição (BRASIL, 1988) aponta com clareza, em seu Artigo 205, a educação como um direito de todos, o que implica não caber qualquer tipo de discriminação em razão de raça, cor, sexo, deficiência, cultura ou outra condição. A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996, Art. 3.º, I), enfatiza que o ensino será ministrado com base nos princípios de “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Entretanto, com o atual contexto de pandemia que ainda vivemos, e com a suspensão das aulas presenciais provocada por ele, a garantia do que está disposto nessa normativa se vê cada vez mais desafiada, se considerarmos as situações de desigualdades sociais – e, portanto, o acesso ao ensino com garantia de aprendizagem está em risco.

Em consonância com a ideia da educação para todos, a *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) aponta que o movimento mundial pela educação inclusiva é caracterizado por ser uma ação política, social, pedagógica e cultural deflagrada em defesa do direito de todos os alunos participarem, conviverem e terem acesso às

mesmas oportunidades de aprendizagem.

A garantia do direito à educação de alunos com e sem deficiência tem demandado enormes esforços, principalmente se considerarmos o quanto questões acirradas de desigualdade social, condições de moradia, acesso à internet, alimentação e saúde crescem a esses estudantes – dado que muitos deles acumulam uma série de outros fatores que os deixam em uma condição de vulnerabilidade. Nesse sentido é importante uma reflexão que versa sobre o modelo de sociedade na qual estamos inseridos, que se caracteriza pela exclusão nos mais diversos âmbitos, inclusive na educação.

Sendo assim, falar de inclusão em uma sociedade excludente é, no mínimo, paradoxal, e denota a importância da reflexão necessária para pensarmos em mudanças. Conforme Fernandes (2013), a proposta inclusiva exige uma nova sociedade, pois seria um anacronismo supor que no capitalismo todos terão acesso aos bens e serviços produzidos ao longo da história da humanidade.

Essa afirmação nos leva a outro importante entendimento, o de que a pandemia acelerou processos de exclusão sociais e educacionais que já estavam em curso. Assim, percebemos que o conhecimento dessa realidade leva à análise de que a pandemia definiu em contornos mais nítidos a invisibilidade dos alunos com deficiência na escola.

Em face das dificuldades que os professores encontraram para adequar-se ao uso das novas tecnologias e manter a articulação entre suas práticas, os prejuízos chegam em uma via de mão dupla. De um lado, a dificuldade já existente de planejar e atuar de forma articulada foi ampliada pelo distanciamento e pelo fato de os professores precisarem desenvolver suas práticas sob condições desfavoráveis. Por outro lado, a falta que a escola faz aos alunos, especialmente àqueles com deficiência, pode ser sentida e materializada pela ausência das interações.

Vigotski (2021), ao tratar do coletivo como fator de desenvolvimento da criança com deficiência, destaca que as funções psíquicas superiores, próprias do homem, desenvolvem-se apenas no processo da vida social coletiva. Nesse sentido, as interações produzidas em meio ao coletivo infantil permitem que a criança desenvolva funções que não seriam possíveis em um ambiente onde tais interações sejam restritas, como no ensino remoto, porque este não

envolve interações sociais, as quais não podem ser simuladas como se fosse um ambiente escolar.

Isso nos permite tentar compreender que existe uma relação entre como vemos a deficiência e qual concepção de educação inclusiva se insere não somente nesse contexto, mas também nos cenários que se apresentavam antes da pandemia. E isso incide diretamente na forma como se faz e se busca a inclusão na escola, de maneira que, nas palavras de Tunes e Bartholo (2014), nem toda inclusão é desejável. Ademais, as concepções não se deram ao acaso, foram constituídas em determinado tempo histórico e, processualmente, são reproduzidas por meio das políticas públicas educacionais que, por conseguinte, norteiam os modos e os processos educativos (KUHNE, 2017).

Tunes e Bartholo (2014) discorrem que visões naturalistas tomam a deficiência como uma fatalidade porque a entendem como preexistente à concepção do indivíduo – nesse caso, o corpo determinaria a mente. No caso de uma concepção determinista, o ambiente social e a história do indivíduo e da sociedade encontram-se na base da determinação da deficiência.

Em uma outra perspectiva, a concepção social entende que a deficiência surge das relações sociais em que estão envoltas o indivíduo, assim, a deficiência passa a ser vista como incapacitadora, decorrente de um mecanismo social e não orgânico. Tunes e Bartholo (2014) apontam que a postura diante da deficiência, no caso da visão naturalista, é de aproximação da deficiência e afastamento da pessoa e, no caso da concepção social, busca-se o afastamento da deficiência e uma possível aproximação da pessoa. Assim dizem os autores: “o primeiro caso é instituidor e legitimador, portanto, do preconceito. O segundo caso é instituidor de práticas de não exclusão. São, assim, duas formas diferentes de afirmar a inclusão” (TUNES; BARTHOLO, 2014, p. 145).

Na mesma perspectiva, Vigotski (1997) explica que são as relações sociais e suas consequências que agravam a deficiência, bem como influenciam na constituição da personalidade da pessoa com deficiência. Para o autor, a deficiência não é um atributo do sujeito que impossibilita ou dificulta os processos de aprendizagem, mas sim essas dificuldades são oriundas do ambiente social e educativo no qual esses alunos estão inseridos.

Essa discussão vem remontar uma concepção de deficiência e inclusão(ões) que já

existia no período anterior à pandemia e que no atual contexto pandêmico foi evidenciada de tal modo que se tornou dubitável qualquer tentativa de camuflar as práticas excludentes – que, como vimos anteriormente, centralizam o ensino na deficiência e não no sujeito em sua completude, como ser para além de biológico, histórico e cultural. Até por isso, o aluno com deficiência, ao se relacionar e conviver com alunos que não a têm, favorece o processo compensatório, o que cumpre analisar para além das concepções de inclusão e – em uma sociedade que se pretende inclusiva – refletir sobre como são desenvolvidas as práticas dos professores.

Assim posto, iremos contextualizar a realidade da pandemia e alguns dos desdobramentos que o ensino remoto emergencial provocou na vida dos estudantes com deficiência e na própria educação no Brasil e no município de Sobral.

Contextualizando o ensino remoto no Brasil e no município de Sobral, CE

No Brasil, dada a persistência da pandemia e a necessidade de regulação das atividades escolares na Educação Básica e no Ensino Superior, foram publicados pareceres e decretos pelo Ministério da Educação. A Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020b), e a Medida Provisória n.º 934, de 1 de abril de 2020 (BRASIL, 2020c), versam, respectivamente, sobre a utilização dos meios digitais em substituição às aulas presenciais e a dispensa no seguimento do mínimo de dias letivos, com a manutenção da carga horária anual de 800 horas.

Em seguida, foi publicado o Parecer CNE/CP n.º 5, de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020d), que libera a realização de atividades não presenciais – através de videoaulas, conteúdos em plataformas virtuais de ensino ou programas de televisão e rádio – com a adoção de material didático impresso e distribuído aos pais e responsáveis, bem como o uso dos materiais didáticos do aluno.

As orientações do Parecer CNE/CP 5/2020 (BRASIL, 2020d) relacionadas ao desenvolvimento das atividades remotas voltadas para a educação especial destacam que as atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação, adotarão medidas de acessibilidade enquanto perdurar a impossibilidade de

funcionamento das escolas.

Em relação ao AEE, o Parecer 5/2020 (BRASIL, 2020d) define que ele seja garantido nesse período, mobilizado e orientado por professores especializados e regentes que devem se articular com as famílias na organização das atividades pedagógicas. Com isso, fica evidente no documento que os professores do AEE atuarão junto com os professores regentes, auxiliando-os na adequação de materiais e com as orientações específicas que devem ser dadas às famílias.

Embora as orientações para o funcionamento das aulas remotas dos alunos que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no AEE expressem como elas deverão ocorrer na prática, Saviani (2020) aponta alguns agravantes que ilustram o quanto pode ser difícil a consolidação do ensino remoto, pois, para que ela aconteça, algumas condições precisam ser preenchidas, como: o acesso de todos os alunos ao ambiente virtual, a disponibilidade dos aparelhos necessários para o uso desse ambiente, o acesso à internet para todos e a alfabetização de todos os alunos em sentido estrito, funcional – e que não sejam analfabetos digitais.

Essa contextualização destaca o quanto é palpável a inviabilização de uma educação remota para muitos alunos, especialmente da rede pública. Essa inviabilidade acirra a exclusão e a evasão dos estudantes que, ao não conseguirem acompanhar as aulas – em razão da falta de aparelhos, de acesso à internet e do acompanhamento das famílias –, têm suas trajetórias escolares interrompidas e, principalmente, sentem os efeitos da inexistência de vínculo com a escola.

Em 11 de dezembro de 2020, o Conselho Municipal de Educação (CME) de Sobral, CE publica a Resolução n.º 13/2020 (SOBRAL, 2020b), que estabelece normas para as instituições de ensino pertencentes ao sistema de ensino do município. A Resolução define, no seu Artigo 2.º, que as escolas reordenarão suas trajetórias reunindo os anos de 2020 e 2021; e aponta, no Artigo 7.º, que, para o cumprimento das 800 horas anuais exigidas, as unidades de ensino deverão contabilizar as horas presenciais trabalhadas do início do ano letivo até a data de 19 de março e as atividades remotas executadas e registradas até o final de dezembro. O trabalho remoto realizado pelos professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental

envolveu a adaptação e o envio de atividades através de aplicativo de conversa ou até por meio da disponibilidade dos materiais produzidos de forma impressa para os alunos sem acesso à internet.

Diante da existência da dificuldade de alguns alunos – por não terem tido acesso ao ensino remoto e assim acumularem perdas por motivos adversos –, o Artigo 9.º da Resolução 13/2020 (SOBRAL, 2020b) aponta que se faz necessária a busca ativa desses estudantes para que eles tenham as mesmas possibilidades daqueles que tiveram total ou parcial regularidade nas atividades remotas, no entanto, no documento não há indicação de nenhuma ação no sentido de disponibilizar aparelhos ou acesso à internet para eles. Destacamos que a resolução faz menção aos alunos que tiveram dificuldades para acompanhar as atividades remotas, mas não menciona ações voltadas para os estudantes com deficiência. A seguir, trazemos os aspectos metodológicos do texto.

Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e está fundamentada teórica e metodologicamente na psicologia histórico-cultural de Vigotski. Considerando essa fundamentação, o autor dá centralidade à necessidade de nos atentarmos aos fenômenos em sua essência, e ultrapassarmos a superficialidade da aparência (VIGOTSKI, 1991).

A pesquisa qualitativa, segundo Stake (2011), ocupa-se da interpretação e da compreensão de fenômenos conforme experiências e situações. Participaram deste estudo seis docentes, todas do gênero feminino – destacamos esse dado relacionado ao gênero, o qual confirma a marca feminina na docência, realidade bastante comum no Brasil (COSTA, 2017, SAPAROLLI, 1997; SOUSA, 2015). As professoras atuam em três escolas que atendem alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em cada uma das escolas foram selecionados dois professores: um professor da sala comum e um professor do AEE.

O critério de definição das escolas participantes da pesquisa foi o quantitativo de matrículas de alunos com deficiência existentes na unidade escolar. Em relação aos docentes, definimos que tivessem vínculo efetivo com a rede pública de educação do referido município e

experiência de no mínimo três anos na profissão, tanto para professores do AEE como para professores da sala comum – no caso dos professores de sala comum definimos que tivessem alunos com deficiência em suas turmas.

Finalizado o processo de seleção dos docentes, obtivemos a participação de seis professoras, três de sala comum (Maria, Dalva e Conceição Jardim) e três do AEE (Estrela da Manhã, Beija-flor e Fênix)⁵. Todas as professoras participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A produção dos dados deu-se através de entrevistas semiestruturadas que foram realizadas via *Google Meet* no período de novembro a dezembro do ano de 2020. A entrevista, segundo Stake (2011), tem o objetivo de obter informações e interpretações dos sujeitos participantes da pesquisa com o fim de desvelar novos elementos sobre o fenômeno que se investiga.

Os dados produzidos foram analisados seguindo os passos da Análise Textual Discursiva (ATD). Segundo Moraes (2003), o ciclo de análise dessa estratégia é composto por três etapas: a unitarização, a categorização e a comunicação. Na unitarização ocorre, segundo o autor, a fragmentação do *corpus* da pesquisa, com o intuito de observar os detalhes e atingir as unidades carregadas de significado que se referem ao que estamos estudando.

Na etapa denominada de categorização agrupamos as unidades de significado que se assemelham, estabelecendo relações entre elas, para que pudéssemos reunir esses elementos e construir as categorias. A intensa leitura desses materiais possibilita o surgimento de novas compreensões sobre o fenômeno estudado, e isso deve propiciar a comunicação de uma produção que apresente uma nova compreensão, fruto de múltiplas análises (MORAES, 2003).

Apresentamos a seguir a análise do material produzido, que resultou em duas categorias, a saber: *Mudanças e desafios dos docentes na dinâmica do trabalho remoto* e *A educação em tempos de pandemia: concepções de inclusão excludentes*.

Educação dos alunos com deficiência em tempos de pandemia: entre desafios e a

⁵ Os nomes utilizados para identificar as participantes da pesquisa são fictícios e foram escolhidos por elas ou por nós, com as devidas autorizações, com o objetivo de preservar as suas identidades.

manutenção de antigas práticas

As categorias que emergiram da análise das narrativas expressam os desafios que as participantes enfrentaram nesse período de atividades remotas, como se sentiram como mulheres, mães e profissionais. Em outro momento, trazem as narrativas das professoras acerca dos desdobramentos do ensino remoto em sua atuação docente com os estudantes com deficiência.

Mudanças e desafios dos docentes na dinâmica do trabalho remoto

O fechamento das instituições e as recomendações a serem seguidas em face da pandemia provocaram profundas mudanças no modo de vivenciar a escola e na vida de seus atores. Os professores tiveram que correr contra o tempo para ministrar aulas e acompanhar os alunos em um outro formato, o que exigiu a aprendizagem e a utilização de ferramentas digitais de imediato, muitas vezes sem apoio para tal. Casa e escola viraram um mesmo espaço, o que, certamente, sobrecarregou os docentes. Por outro lado, os estudantes que tinham no ambiente físico da escola um espaço em que o desenvolvimento acontecia por diversas vias – cognitiva, motora, social –, de repente ficaram restritos ao espaço doméstico. Somem-se a isso os desafios relativos à falta de equipamentos eletrônicos e de acesso à internet, as difíceis condições das famílias e dos educadores para manter o acompanhamento dos alunos, as perdas de entes queridos, os problemas financeiros, o medo que assolava a todos.

Conforme Pessoa, Moura e Farias (2021), se no primeiro momento pensou-se que ficar em casa ocasionaria um maior tempo disponível para organização da rotina e até mesmo para a compreensão de tudo o que estava acontecendo e do que estava por vir, não demorou muito para o setor econômico, procurando ajustar-se à nova realidade, incluir o trabalho na dinâmica do ambiente doméstico, o que levou à manutenção de um ritmo de produtividade em meio à pandemia, mesmo com todas as fragilidades emocionais decorrentes desse período.

Em seus relatos, as participantes contaram sobre esse tempo de ensino remoto emergencial e as reverberações desse período em seus modos de serem docentes. A professora

Maria afirma que o início do isolamento social foi muito ruim, que foi difícil dividir o tempo entre o trabalho e as obrigações de mãe e dona de casa. A professora relata: “[...] *então eu limpava a casa, eu ensinava os meus filhos, eles não iam pra repetidora, era eu que estava ensinando em casa mesmo, então isso, a gente fica meio assoberbada, numa angústia tão grande porque muda sua rotina, você tem que se transformar*”.

A professora expressa, em sua narrativa, um pouco da reestruturação que teve que fazer para dar conta da nova realidade. Vidal (2020) aponta que o cenário de pandemia fez com que a organização da rotina das mulheres fosse afetada. A autora pontua que, desde os tempos mais antigos até os atuais, a sociedade organiza-se com normas e comportamentos mantidos nos cotidianos de homens e mulheres; no entanto, em tempos de pandemia as mulheres foram fortemente prejudicadas, mais uma vez.

Beija-flor afirma que se sentiu frustrada, limitada e com a sensação de que estava sempre fazendo algo de errado. Assim como Maria, Dalva, Estrela da Manhã e Fênix, Beija-flor fez menção à relação de fé que tem com Deus como algo que a ajudou durante esse período. Estrela da Manhã conta que foi um período muito angustiante e para ela, que mora sozinha, foi pior ainda. Assim como Beija-flor, ela destaca que esse contexto a fez pensar no quanto precisamos do outro para nos mantermos bem.

Fênix afirma que “[...] *vivia no meio do mundo, geralmente mochila na cabeça, parar de repente, foi muito complicado [...]*”. Diante de toda a situação que enfrentou e da instabilidade emocional que isso causou, ela relata que “[...] *mergulhar no trabalho e no estudo foi a salvação*”. Enquanto para Fênix os estudos representaram uma forma de melhor lidar com a situação, para outras pessoas, conciliar atividades laborais e de estudo com esse contexto de crise pode ser um fator desencadeador de maiores tensões. Segundo Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 18), “há um difícil equilíbrio entre continuar as atividades letivas e administrar o momento atual que tem gerado estresse e ansiedade”.

Em meio a essas construções e reconstruções provocadas pelas condições objetivas que cada mulher passou e subjetivou, percebemos que cada uma viveu e está vivendo essa situação de forma diferente, mas com pontos em comum: a fragilidade emocional e a consciência do quanto o outro é importante e de que não é possível viver sozinho.

Ao apontar os desafios e potências desse tempo, Conceição Jardim lembra a angústia que sente por não saber lidar com as ferramentas digitais. As outras professoras demonstram o quanto é desafiador esse cenário de educação remota, em razão da falta de internet, do pouco conhecimento que elas ou os alunos têm das tecnologias e das precárias condições dos pais no acompanhamento dos filhos nas atividades escolares remotas. Ao mesmo tempo, reconhecem que também foi um período de novas aprendizagens.

Conceição Jardim diz:

[...] a gente teve que se reinventar com essas aulas remotas porque assim eu já aprendi muita coisa, mas eu vejo que ainda tem muita coisa pra aprender, mas assim a gente, tem coisa que a gente sai mais da gente, do comodismo, [...] já gravei minha aula, ai eu morta de feliz aqui quando eu faço uma agenda, eu busco no canva, gravei minhas aulas agora, coisa que eu fiquei feliz [...].

A professora expressa o quanto tem sido importante para ela aprender a lidar com essas ferramentas; por outro lado, o fato de ter ficado sob a responsabilidade das professoras a busca pelo domínio das ferramentas digitais, e a disponibilização que fizeram de seus próprios serviços de internet e aparelhos, gerou uma sobrecarga docente e demonstrou a diminuição do papel do Estado. Nessa esteira, Cardoso e Mendonça (2020, p. 650) expressam que

[...] roteirizar, produzir e dirigir vídeos, cuidando da luz, do cenário, do som e da edição, dos atendimentos de chats e mensagens que chegam com comentários e dúvidas, obriga professoras(es) a cumprir múltiplos papéis, imbricando trabalho e vida pessoal, sem contar com apoio das instituições de ensino, liberando ainda mais o Estado no provimento da educação.

As professoras Dalva, Conceição Jardim e Maria relatam os desafios que dizem respeito ao fato de alguns alunos não terem acesso à internet. Nesses casos, a escola disponibiliza atividades impressas – que devem ser retiradas pelas famílias nas instituições – para as crianças realizarem em domicílio. A professora Beija-flor, assim como Conceição Jardim, afirma que vê como um aspecto positivo as aprendizagens voltadas para o uso das tecnologias. Maria conta que “[...] eu mexia em computador, mas eu mexia coisas que eu sabia fazer e aí foi modificando hoje eu sei mexer em muito mais coisa [...]”.

As participantes Maria, Dalva e Estrela da Manhã destacam a existência e a importância dos cursos ofertados pela prefeitura que envolviam o uso e o conhecimento de ferramentas e práticas mediadas pela tecnologia. A professora Estrela da Manhã ressalta que “[...] *aqui em Sobral o secretário de educação ele lançou uns cursos pra nos ajudar no manuseio dessas tecnologias*”.

Além dos cursos oferecidos pela prefeitura, Estrela da Manhã e Fênix mencionaram iniciativas de suas próprias escolas – uma delas, assim como os cursos da prefeitura, tinha o objetivo de ajudar os professores a manusear as ferramentas e os aplicativos. Estrela da Manhã afirma que na escola em que trabalha estava sendo ofertada uma formação Professor-Tutor, visando o aperfeiçoamento dos professores com relação ao uso das tecnologias.

Outra iniciativa, nesse caso pensada pelas professoras do AEE na escola em que Fênix trabalha, foi oferecer um curso para os auxiliares de serviços educacionais que atuam também no acompanhamento dos alunos com deficiência – eles auxiliam nas atividades de locomoção e pedagógicas. A ideia do curso partiu da necessidade que esses profissionais tinham de maiores conhecimentos digitais para interagir com seus estudantes. O curso, ministrado pelas próprias docentes do AEE para os cuidadores⁶ que trabalham na escola, versa sobre o AEE, o marco histórico e quais as características do público atendido.

Iniciativas como essa aproximam os professores – como no caso da experiência da escola em que trabalha a professora Estrela da Manhã – e demonstram o quanto a instituição de ensino como um todo está sensível às necessidades deles. No caso do curso sobre o AEE, mesmo promovido à distância, percebe-se o quanto essa pode ser uma ação formativa capaz de atender a necessidade não só dos auxiliares de serviços educacionais mas também dos docentes, caso se estendesse a eles.

Os relatos das professoras indicam o quanto é difícil para alunos, escola e professores a situação provocada pela pandemia, que atingiu frontalmente a educação. Dessa forma, algumas questões são elencadas, a saber: a precarização do trabalho e da formação docente e a

⁶ Essa denominação é comum entre as professoras e está mantida como foi descrita em entrevista. Entendemos que ela expressa uma concepção que evidencia o aspecto biológico do desenvolvimento dos alunos com deficiência. No entanto, ressaltamos que no edital que seleciona esses profissionais, divulgado pela prefeitura, eles são denominados como Auxiliares de Serviços Educacionais.

exclusão dos discentes em decorrência da falta de acesso à internet – porque essa carência deixa os estudantes à margem e sem o seu direito à educação garantido. Enquanto isso, os professores, em nome da sua reinvenção, vão tentando dar conta das demandas do currículo, do domínio das ferramentas tecnológicas e de conciliar todos os seus papéis em uma jornada de trabalho que não é mais a mesma, em um cenário nem um pouco normal.

A seguir, falaremos especificamente sobre as vivências advindas do ensino remoto emergencial dos estudantes com deficiência, conforme o relato das professoras da sala comum que tinham alunos com deficiência em suas turmas e dos alunos acompanhados pela professora do AEE.

A educação em tempos de pandemia: concepções de inclusão excludentes

Apresentamos aqui as narrativas das professoras mais detidamente voltadas para as práticas desenvolvidas com os alunos com deficiência. Maria relata um pouco sobre como ocorre a dinâmica do trabalho com os alunos a partir do envio de atividades pelos professores via aplicativo de conversa *WhatsApp*. Ela explica:

[...] a gente fez assim, tem crianças que não têm internet, você sabe né e tem crianças que têm, mas só têm acesso à noite, porque os pais trabalham e chegam à noite, então a gente ficou passando atividade segundas, quartas e sextas, aí segunda feira ficava as leituras, quarta a gente faz atividade ou Ciências ou Matemática ou Geografia ou História e sexta-feira: socioemocional, trabalhar as emoções, o socioemocional, afetividade, essas coisas, desenho, historinha, são coisas mais lúdicas e mais prazerosas, então a gente passava pros meninos, então a gente passava e quando eles poderiam eles dava um retorno, por exemplo eu passava na segunda, eles me mandavam na terça ou na segunda, e a gente mandava um bilhetinho, não vão acumular atividade, a tia quer ver a atividade de vocês.

A professora destaca que pede aos alunos e às famílias que realizem as atividades, mas não como algo impositivo, obrigatório. Dalva também destaca isso em sua fala. Maria afirma que as atividades impressas enviadas para os alunos eram preparadas por ela e, no grupo, trabalhava com atividades do livro didático e com outras que ela elaborava.

Na escola em que atuam Maria e Estrela da Manhã, a professora de sala comum Maria afirma que as atividades direcionadas aos alunos com deficiência de sua turma são enviadas para a professora do AEE que tem um grupo com todos os alunos da escola atendidos no serviço. Ela conta que

[...] a professora do AEE tomou tipo a frente e tipo com aqueles alunos da sala e ela ficou com todos os grupos do AEE, aí eu penso nas atividades e eu passava pra ela e ela enviava pra ele, entendeu, o feedback é como se fosse dela, aí a coordenadora: a tarefa desse mês é dessa forma aí a gente faz assim, a gente passa pra ela, pra professora do AEE, o que é pra ela fazer, aí ela junta e envia pros meninos porque tem aquelas cuidadoras que moram perto deles, aí as cuidadoras iam pegavam ou mandavam pelo WhatsApp e aí elas entregavam impresso, entendeu é dessa forma.

Pelo relato da participante, percebe-se que tem ficado sob a responsabilidade da professora do AEE e dos cuidadores o envio das atividades, ainda que elas sejam elaboradas pela professora da sala comum. Maria justifica que os seus alunos que têm deficiência ficam no grupo da professora do AEE. Ela diz:

elas estão no grupo dela, mas as mães têm meu número, caso alguma dúvida, elas podem me perguntar, quem entrega as atividades é ela, mas quem faz as atividades sou eu, porque no início a gente não dava conta, né agora não, já acalmou mais e como ela ficava a frente deles, era uma referência pra eles, porque tava muito no início, a gente tinha um mês e pouco de aula, não tinha esse contato todo com a gente, então a gente achou melhor dessa forma.

A existência de um grupo exclusivo para os alunos com deficiência revela a separação desses alunos de suas turmas regulares, o que limita mais ainda a participação deles. Mesmo que se argumente, assim como no ensino presencial, que a professora do AEE tem mais condições de atendê-los, tira-se a possibilidade desses estudantes participarem dos grupos de suas turmas, o que desvela uma situação de exclusão.

A professora Estrela da Manhã, do AEE, que trabalha na mesma instituição em que a professora Maria atua, afirma que criou um grupo de *WhatsApp* para todos os alunos atendidos no AEE de sua escola. Ela diz que a falta de acesso à internet e a condição socioeconômica dos

alunos têm tornado o atendimento mais difícil:

[...] hoje mesmo eu estava tentando fazer algumas ligações, alguns que eu conseguia manter o contato, eu não estou mais, justamente porque [...], já mudou de número, já trocou de chip, então aí essa questão da internet, do celular, do notebook, isso é muito agravante com relação ao atendimento desses meninos porque na verdade aí as pessoas perguntam assim e você tá atendendo eles eu: estou atendendo a família e orientando, o que elas devem fazer, o que não devem, e aquele que conseguem fazer a atividade escrita eu estou mandando as atividades orientando porque eles também são muito pobres, materialmente falando, são de baixa renda [...].

A professora afirma que manter contato com os alunos todo dia também é difícil, em razão da quantidade de estudantes que atende. O relato das docentes evidencia as suas dificuldades e as dos alunos. Dificuldades, essas, que abrangem desde os aspectos como sobrecarga dos docentes até a responsabilização de inclusão pelo professor do AEE, como pudemos perceber nas entrevistas, a exemplo do que já acontecia no modelo presencial e que o ensino remoto evidenciou de tal maneira que impediu qualquer tentativa de mascará-las ou dissimulá-las.

No caso da escola em que atuam as professoras Conceição Jardim e Fênix, não há grupo só com os alunos do AEE. Segundo Fênix, os próprios pais não queriam a existência de um grupo exclusivo para esses estudantes – cada um está no grupo de sua turma.

A professora de sala comum Conceição Jardim afirma que uma de suas alunas que tem deficiência acompanha as atividades pelo grupo, mas há uma outra estudante com maiores dificuldades – por não saber ler e não ter acesso à internet. A educadora relata que, nesse caso, a mãe retira na escola as tarefas impressas e que a cuidadora da criança está sempre em contato com a família. As atividades são pensadas pela professora juntamente com a coordenadora. Chama a atenção que o contato maior é com a cuidadora e não com a professora.

Esse dado levou-nos a pensar no que já está posto na LDB (BRASIL, 1996), em seu Artigo 58, quanto à garantia de auxílio aos docentes do serviço de apoio especializado em função das condições específicas dos alunos, o que, todavia, não isenta a função do professor – é um

serviço de apoio, uma maneira de ajudar a enfrentar as dificuldades ora apresentadas. Ressaltamos ainda que não se trata de realizar atividades isoladas entre professores e auxiliares ou entre eles e o serviço de apoio especializado, mas sim considerar a necessidade de colaboração e coletividade para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a fim de favorecer o acesso dos alunos aos conhecimentos, independentemente de sua condição. E é nesse sentido que a escola, com todo o aparato que lhe resguarda seu pleno funcionamento, deve “[...] assumir a responsabilidade de criar condições propícias ao desenvolvimento de uma prática educativa inclusiva” (SANTOS; FALCÃO, 2020, p. 21), de modo que, coletivamente, oriente e norteie o trabalho dos professores com seus alunos. Mais especificamente no cenário de pandemia, esse vínculo colaborativo é essencial e contribui para a motivação e o pertencimento dos alunos, o que pode favorecer a sua disposição para a aprendizagem e também amenizar a sobrecarga do docente ou do seu auxiliar.

Fênix afirma que tenta manter ao máximo o contato com os alunos e com as famílias. Ela destaca que tem tido o cuidado de não sobrecarregar os alunos atendidos no AEE com tarefas. A participante ressalta o quanto essa organização e esse ajuste são complicados, pois é preciso atender a necessidade da criança, a condição da família e sua forma de gerir o tempo para a realização das atividades com os alunos.

Dalva e Beija-flor, que atuam na mesma escola, relatam um pouco sobre a sobrecarga de trabalho: no caso da professora de sala comum, em razão do quantitativo de alunos de sua turma; no caso da professora do AEE, também em razão do quantitativo de estudantes que atende – ela relata que por isso precisa do auxílio dos cuidadores.

Dalva afirma que, no início, todos os alunos estavam em seu grupo, no entanto, depois houve mudanças: *“eles estavam com a gente, depois separaram”*. A participante da pesquisa relata que apresentava atividades diferenciadas para os alunos que tinham dificuldades e as atividades que envolviam a família eram iguais para todos. Dalva conta que as atividades de leitura e escrita eram diferenciadas, e que, posteriormente, foi definido que esses alunos iam ficar em um grupo à parte, com os seus cuidadores e a professora do AEE.

A professora do AEE Beija-flor afirma que fazia atividades impressas para os alunos, as quais as famílias retiravam na escola. Também não havia na escola um grupo só do AEE.

Segundo a docente, cada cuidador se responsabilizava por um aluno, para que não ficasse sobrecarregado. Também destaca que os alunos inicialmente estavam no grupo de suas turmas de sala comum e alguns ainda permanecem nesses grupos. Como havia alunos que não estavam conseguindo participar das atividades, a coordenadora da escola pediu que Beija-flor ajudasse com o acompanhamento deles. Isso, no entanto, desresponsabiliza o professor da sala comum, ao transferir para os professores do AEE e cuidadores essa incumbência.

Mais uma vez, percebemos que os alunos com deficiência foram afastados do grupo da sala comum em nome da sobrecarga do professor dessa sala e do auxílio do professor do AEE e do cuidador. Isso reforça a separação dos alunos e a continuação e extensão do que já ocorria no ensino presencial, como destacam Oliveira Neta, Nascimento e Falcão (2020): as problemáticas vivenciadas pelos alunos com deficiência na escola comum permaneceram e ampliaram-se no modelo de ensino remoto emergencial.

Quanto à articulação entre as professoras, o relato das docentes do AEE e das professoras de sala comum reafirmam que, no contexto de pandemia, ela tem sido mais difícil. Maria diz que a parceria com o professor do AEE não está do jeito que é para ser, e diante do ensino remoto isso fica mais complicado. A professora Estrela da Manhã afirma que o contato com os professores de sala comum ficou mais difícil e que no período de pandemia não teve contato com eles.

A professora de sala comum Conceição Jardim também faz a mesma afirmação de Estrela da Manhã, ao declarar:

[...] eu tenho mais contato com a minha coordenadora agora na pandemia, antes não, que era próximo a sala, a professora do AEE tava sempre nas salas vendo como é que tava e tudo aí agora na pandemia, não, eu tenho mais contato com a minha coordenadora [...]. Qualquer coisa eu passo pra ela e ela é que faz esse feedback junto com a menina do AEE, na pandemia não tá sendo comigo.

Embora haja esse intercâmbio entre a coordenadora e as professoras, a não articulação entre as docentes dificulta a busca e a definição de caminhos para o melhor atendimento dos alunos sob os cuidados do AEE matriculados nas turmas de sala comum.

Dalva afirma que não esteve com a professora do AEE de sua escola nesse período de pandemia. Beija-flor conta que não tem interagido com os professores de sala comum e que durante o ensino remoto ela estava mais próxima dos cuidadores – explicava e demonstrava a eles quais atividades deveriam ser direcionadas para as crianças.

As falas das professoras demonstram o quanto cresceu, no período de pandemia, o distanciamento entre os docentes. Isso, com certeza, trouxe prejuízos para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, e especialmente para a inclusão de maneira geral – afinal, a não articulação entre professores compromete significativamente a efetivação de uma educação inclusiva.

A orientação para os profissionais e a articulação com os cuidadores poderiam também acontecer com os professores de sala comum, pois, a exemplo do já que acontecia no ensino presencial, através dos cuidadores encurta-se a distância entre o aluno e o professor, seja ele do AEE ou de sala comum. Essa não articulação não é de todo ruim, porém, esse caminho deve e deveria ser traçado pelos professores em parceria, na qual o cuidador atuaria como um suporte diante do que fosse pensado pelos docentes.

Os relatos das professoras evidenciam que os efeitos negativos provenientes da pandemia na educação de alunos com e sem deficiência são inegáveis. O contexto pandêmico, de fato, atingiu a todos repentinamente, porém, se medidas tivessem sido adotadas para solucionar problemas como a indefinição de ações, a ausência de plataformas e a não criação de ambientes virtuais nos quais professores e alunos pudessem realizar suas atividades, elas poderiam ter ajudado e teria sido mais eficaz o processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, apresentamos algumas considerações com a finalização do estudo.

Considerações finais

O estudo teve o objetivo de compreender como professores de escolas públicas do município de Sobral, CE significam a vivência do ensino remoto emergencial para estudantes com deficiência e os desdobramentos dessa situação, a partir das narrativas de professoras da educação básica. As participantes da pesquisa demonstraram em suas falas as dificuldades que

enfrentaram no contexto de pandemia. Os desafios descritos pelas docentes demonstram que não só o contexto profissional – mas também o pessoal, o social e o emocional – entremeou-se à atuação profissional de cada uma delas. A exemplo disso, destacamos o planejamento de ensino na perspectiva inclusiva como uma ação pedagógica coletiva de professores, o que se tornou mais escasso no período pandêmico, em razão das restrições sociais. Como a internet foi o principal meio para a relação entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, as falas das professoras participantes demonstraram que as dificuldades se acentuavam diante da falta ou da precarização de acesso à rede ou a aparelhos eletrônicos que suprissem a necessidade posta.

Além disso, dentre os desdobramentos do ensino remoto emergencial na vida escolar dos estudantes com deficiência, o presente estudo também destaca que a educação desses alunos permaneceu a cargo das professoras do AEE, o que reforçou o direcionamento do que já ocorria na educação presencial, mas isso precisa ser analisado, dado que a inclusão é responsabilidade de todos os professores – bem como da escola – e não somente dos professores do atendimento especializado.

Ademais, as falas das professoras demonstram o quanto foi desafiador o período, e é perceptível que as práticas adotadas, embora tenham envolvido o interesse e o esforço das docentes e de toda a escola, reforçaram o caráter excludente do ensino remoto, o que, de uma forma bastante clarificada, prejudicou os alunos com deficiência, sua participação nas atividades e a garantia do direito à educação. Dito de outro modo, alguns dos problemas dos quais ora tratamos não foram gestados nesses tempos de ensino remoto emergencial, mas eles se agudizaram e escancararam inúmeras fragilidades.

Assim, advogamos que o contexto pandêmico deixou mais severo e explícito o que já era comum no espaço da escola e na educação presencial dos alunos com deficiência. Entretanto, revisitamos o assunto e julgamos necessário o cuidado na manutenção e na garantia de uma educação de qualidade para todos, indistintamente. É importante a mobilização de esforços que possibilitem aspectos formativos, empenho governamental, criação e fortalecimento de políticas de inclusão. Cabe também à escola repensar sua posição – de modo a favorecer a compreensão da inclusão como processo contínuo, colaborativo e coletivo – e assumir o

compromisso de promotora de condições favoráveis ao trabalho pedagógico inclusivo.

Referências

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251> Acesso em: 5 abr. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 11 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Declaração De Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 1 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em:

BRASIL. Ministério da Saúde. Universidade Aberta do SUS. Coronavírus: Brasil confirma primeiro caso da doença. *Acesso à informação*. Geral. Online. 27 fev. 2020a. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Medida Provisória n.º 934, de 1 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.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília: MEC, 2020c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Mpv/mpv934.htm Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. *Parecer CNE/CP n.º 5, de 28 de abril de 2020*. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária anual, em razão da pandemia da COVID-19. Brasília: MEC/CNE, 2020d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 13 abr. 2021.

CARDOSO, N. de S.; MENDONÇA, S. G. de L. Forpibid-rp e a politização como enfrentamento ao ensino remoto. *Formação em Movimento*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 647-654, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/115> Acesso em: 9 abr. 2021.

COSTA, A. S. da. *Ludicidade, estética e formação em contexto: as implicações de uma proposta formativa ludo-estética contextualizada na prática de educadoras infantis*. 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

FERNANDES, S. *Fundamentos para educação especial*. Curitiba: Ibpex, 2013. E-book. (Série Fundamentos da Educação).

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). Departamento de Pesquisas Educacionais. Informe n.º 1. *Educação escolar em tempos de pandemia*. 2020. Online. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-info-rme-n-1> Acesso em: 17 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Vencendo desafios da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE*. Brasília: Inep, 2005. (Série Projeto Boas Práticas na Educação). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/boas-praticas-em-educacao/vencendo-o-desafio-da-aprendizagem-nas-series-inicias-a-exper-iencia-de-sobral-ce> Acesso em: 05 fev. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ (IPECE). *Produto interno bruto municipal. Análise do PIB dos municípios cearenses* – 2019. N.º 5. Fortaleza, dez. 2021. Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br/pib-municipal/> Acesso em: 25 mar. 2022.

KUHNEN, R. T. A concepção de deficiência na política de Educação Especial brasileira (1973-2016). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 23, n. 3, p. 329-344, jul./set. 2017. Acesso em: 19 fev. 2022.

MANTOAN, M. T. É. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual

discursiva. *Ciência & Educação*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

OLIVEIRA NETA, A. de S.; NASCIMENTO, R. de M. do; FALCÃO, G. M. B. A Educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de Covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. *Interações*, Santarém, Portugal, v. 16, n. 54, p. 25-48, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21070> Acesso em: 3 mar. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). Conferência Mundial de Educação para Todos. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Brasília: Unicef, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por Acesso em: 15 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (Opas). Histórico da pandemia de Covid-19. *Folha informativa sobre Covid-19. Online*. [2020?]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos> Acesso em: 22 nov. 2022.

PESSOA, A. R. R.; MOURA, M. M. M. FARIAS, I. M. S. de. A composição do tempo social de mulheres professoras durante a pandemia. *Licere: Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 161-194, mar. 2021.

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

SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. Formação de professores e inclusão escolar: uma tarefa em construção. In: SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. (org.). *Educação Especial Inclusiva e Formação de Professores*: contribuições teóricas e práticas. Curitiba: Appris, 2020. p. 13-26.

SAPAROLLI, E. C. L. *Educador infantil*: uma ocupação de gênero feminino. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. *Revista Exitus*, Santarém, v. 10, p. 1-15, 2020.

SOBRAL. Prefeitura Municipal. Decreto n.º 2.371, de 16 de março de 2020. Decreta estado de emergência no âmbito do município de Sobral e estabelece medidas para enfrentamento do novo coronavírus (Covid-19) e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Sobral, 16 mar. 2020a. Disponível em: <https://taxpratico.com.br/pagina/decreto-n-2371-de-16-de-marco-de-2020-sobral-ce> Acesso

em: 4 maio 2021.

SOBRAL. Conselho Municipal de Educação de Sobral. Resolução CME N° 13/2020. Estabelece normas para as instituições de ensino pertencentes ao Sistema de Ensino do Município de Sobral - escolas públicas municipais (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e Escolas Privadas (Educação Infantil), com vistas ao encerramento do ano letivo de 2020 e registro de escrituração escolar e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Sobral, 11 dez. 2020b. Disponível em: <https://www.sobral.ce.gov.br/diario/public/files/diario/afbc6c81dc15d07539b81dbafeb577e1.pdf>.

Acesso em: 07 abr. 2021.

SOBRAL tem primeiro caso confirmado de Coronavírus, anuncia Ivo Gomes. *O Povo*, Fortaleza, 17 mar. 2020. Início. *Online*. Disponível em:

<https://www.opovo.com.br/coronavirus/2020/03/17/sobral-tem-primeiro-caso-confirmado-de-coronavirus--anuncia-prefeito.html> Acesso em: 22. nov. 2022.

SOUSA, J. E. de. *Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?* Discussão sobre a presença masculina na docência com crianças pequenas. Curitiba: CRV, 2015.

STAKE, R. E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TUNES, E.; BARTHOLO, R. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. In: TACCA, M. C. V. R. (org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2014. p. 131-150.

VIDAL, M. L. G. A gestão do tempo no trabalho docente: uma análise de gênero no contexto da pandemia. *Interações*, Santarém, Portugal, v. 16, n. 54, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/view/1102> Acesso em: 18 abr. 2020.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: [s. n.], 1991.

VIGOTSKI, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Moscou: Editorial Pedagógica, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *Problemas de defectologia*. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Recebido em março 2022.

Aprovado em outubro 2022.