
O ensino dos estudantes da Educação Especial na pandemia: estudo da realidade de um município cearense

Ana Paula Araújo Mota¹

<https://orcid.org/0000-0002-2434-9026>

Lauro Araújo Mota²

<https://orcid.org/0000-0001-9327-6687>

Geandra Claudia Silva Santos³

<https://orcid.org/0000-0002-7782-6316>

Resumo

Esta pesquisa objetivou compreender o desenvolvimento do ensino destinado aos estudantes da Educação Especial de escolas públicas de um município cearense durante o período pandêmico, considerando as experiências de profissionais da educação. Optou-se pela pesquisa de campo e documental. Participaram professores do Atendimento Educacional Especializado, coordenadores pedagógicos e uma técnica da Secretaria de Educação. Os resultados apontam que as orientações normativas não contemplaram os aspectos do trabalho com esses alunos, e constataram-se problemas com o acesso às ferramentas digitais e seu uso. As responsabilidades centraram-se nas professoras do serviço e contribuíram para gerar restrições a esses estudantes no acesso ao currículo comum e à aprendizagem dos conteúdos escolares.

Palavras-chave: Pandemia da Covid-19; Estudantes da Educação Especial; Ensino remoto; Atendimento Educacional Especializado.

Teaching special education students in the current pandemic context: study of the reality of a city in Ceará

Abstract

This research aimed to understand the development of teaching for Special Education students enrolled in public schools in a city of Ceará, in the pandemic, considering the experiences of education professionals. We adopted the field and documentary research. Specialized educational service teachers, pedagogical and technical coordinators from the Department of Education have participated. The results indicate that the normative guidelines did not contemplate the specificities of working with such students, as well as problems with access and mastery of digital tools to carry out the activities. Responsibilities were centered on service teachers, restricting the access to curriculum and learning. Thus, it did not favor the guarantee of the right to education to those students.

Keywords: Covid-19 Pandemic; Special Education Students; Remote Teaching; Specialized educational service.

Considerações iniciais

¹ Universidade Estadual do Ceará, Tauá, CE, paula.mota@uece.br.

² Universidade Federal do Piauí, Picos, PI, lauro.mota@ufpi.edu.br.

³ Universidade Estadual do Ceará, Tauá, CE, geandra.santos@uece.br.

A pandemia do novo Coronavírus, que provocou no mundo uma catástrofe humana sem precedentes, foi decretada em março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde. No Brasil, há o registro de 688 mil óbitos acumulados em mais de 2 anos de pandemia (BRASIL, 2022). Esse número também reflete a gestão desastrosa do poder central orientada pela necropolítica e pelo agravamento das políticas econômicas ultraneoliberais, com repercussão em todas as áreas da vida social.

As formas de sobreviver às crises acentuadas com a pandemia impactaram profundamente a educação por razões óbvias, como a necessidade de isolamento social em um setor cuja natureza e dinâmica requerem ajuntamento, contato intenso entre as pessoas de diferentes idades, origens socioeconômicas, referências culturais e experiências e expectativas de vida.

No Brasil, conforme pesquisa sobre a educação na pandemia realizada em 2020 pela Fundação Carlos Chagas (2020), 81,9% dos estudantes da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino. Na mesma pesquisa, que contou com a participação de professores de todas as regiões do país, em média 8 em cada 10 professores afirmaram fazer uso de materiais digitais, via redes sociais, como estratégia educacional.

Tomadas pela situação emergencial causada pela nova realidade, as redes de ensino aderiram à utilização de tecnologias digitais, com novas estratégias de trabalho e estudo, para retornar às atividades educacionais. Inicialmente, cada instituição, de acordo com suas condições, definiu alternativas para tentar administrar as mudanças e dar prosseguimento ao ano letivo, com muitas dúvidas e fragilidades de diversos tipos.

Reconhecendo a necessidade de orientação e suporte aos sistemas e instituições de ensino ante o quadro de incertezas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC) elaboraram dispositivos orientadores para a retomada das atividades escolares, que serviram de base para a concepção de diretrizes em nível estadual e municipal.

Gradativamente, as escolas retornaram às atividades didáticas no mês de agosto de 2020, seguindo as orientações veiculadas nos pareceres, apesar das condições precárias ou inexistentes de atendimento a todos os estudantes matriculados na Educação Básica e no

Ensino Superior. Os estudantes da Educação Especial⁴ têm sido atingidos diretamente por essa situação emergencial, que se converteu em mais uma causa de exclusão educacional entre tantas existentes em tempos de normalidade.

No intuito de identificar pesquisas sobre o ensino dos estudantes da Educação Especial no contexto pandêmico, realizamos uma busca de estudos produzidos no período de 2020 a 2022 no *Google Acadêmico*, com o descritor “educação especial e pandemia”. De modo geral, as pesquisas constataram que o uso de ferramentas digitais para comunicação e realização das atividades e dos atendimentos especializados e a elaboração de atividades impressas enviadas às famílias foram os recursos mais utilizados para mediar o ensino dos estudantes da Educação Especial e que a participação das famílias foi decisiva (OLIVEIRA NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020). Um dos trabalhos indica que a maioria dos profissionais do AEE investigados não recebeu orientações específicas para realizar as atividades típicas desse serviço (CAMIZÃO; CONDE; VICTOR, 2021).

A continuidade da busca por trabalhos em outra base de dados identificou estudos realizados com os professores do AEE em diferentes estados e regiões brasileiras. Uma pesquisa sobre o exercício da docência na Educação Especial durante o período pandêmico, com amostra de 1.133 professores de várias regiões do país, constatou que 84,6% deles possuíam recursos tecnológicos em casa para ministrar aulas remotas, enquanto 15,4% não possuíam. Entretanto, para 55,7% dos que possuíam os recursos, estes não eram de uso exclusivo para as aulas, pois precisavam ser compartilhados com outras pessoas da casa (GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE; CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2020).

Nesse percurso, muitas barreiras surgiram e outras foram reforçadas, o que gerou dificuldades na realização das atividades em domicílio, tais como o acesso precário ou inexistente à internet, a falta de mediadores adequados para a consecução das atividades e as difíceis condições de entrega dos materiais didáticos físicos na residência dos estudantes – ação que, inclusive, coloca em risco de contaminação as pessoas envolvidas. São fatores que

⁴ Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

limitaram a comunicação entre escola e família, afora os problemas de articulação entre professores do AEE e do ensino comum (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020).

Investigar o ensino destinado aos estudantes da Educação Especial nas condições pedagógicas emergenciais, dando ênfase às experiências, às visões e às versões dos profissionais envolvidos em sua efetivação, configura-se como relevante, porque, além de existirem poucas produções sobre a temática, coube a esses profissionais, ante tantas vulnerabilidades, assumirem as ações didático-pedagógicas que garantiram, em alguma medida, a participação dos estudantes no processo educativo.

O entendimento sobre um sistema educacional inclusivo remete à ampliação progressiva dos direitos e à inserção social de grupos historicamente marginalizados, contudo, mesmo com os avanços conquistados, há um abismo entre os textos legais e a realidade educacional, contradição típica do capitalismo na sociedade. Nesse contexto, a centralidade assumida pelo professor do AEE expressa a precariedade da perspectiva inclusiva no cenário brasileiro, apesar de esse ser um princípio estruturante do sistema educacional.

Dessa forma, o objetivo da pesquisa apresentada neste artigo consistiu em compreender, a partir das experiências dos profissionais da educação, como se desenvolveu o ensino⁵ destinado aos estudantes da Educação Especial matriculados em escolas públicas de um município cearense no contexto da pandemia, com relação às orientações normativas e suas implicações para a efetivação do direito à educação em uma perspectiva inclusiva.

O texto está organizado em seções: a primeira delas apresenta os fundamentos teóricos que expressam as bases para a análise dos dados; a segunda seção explicita a metodologia do trabalho; a terceira mostra a caracterização dos participantes da pesquisa; a quarta seção compreende resultados e discussões organizados em categorias temáticas; e as considerações finais reportam nossas conclusões.

Educação Especial na perspectiva inclusiva e o contexto pandêmico

⁵ O ensino, ao ser pensado sob uma perspectiva inclusiva, considera em sua constituição a articulação entre ensino comum e AEE.

A educação exige a criação de condições estruturais, didático-pedagógicas e profissionais para arcar com os desafios político-pedagógicos contidos nas tarefas relacionadas ao movimento de efetivação de práticas educativas inclusivas para os estudantes da Educação Especial. No Brasil, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, assegura mudanças curriculares, métodos e técnicas, além de recursos pedagógicos que atendam às demandas dos estudantes da Educação Especial. Os documentos elaborados pós-LDB reafirmam a Educação Especial como modalidade de educação e exigem nova organização do processo escolar por meio do AEE, que deve oferecer atendimentos complementares e suplementares para auxiliar o desenvolvimento curricular do estudante matriculado no ensino comum, no espaço da escola regular.

A construção de um contexto pedagógico que contemple a diversidade de referências, interesses, ritmos e expressões dos estudantes, que se traduzem como demandas de aprendizagem na escola, exige formas diferenciadas de ensino e socialização, que criem possibilidades educacionais para os estudantes da Educação Especial (MANTOAN, 2006). Essa prática deverá partir da consciente modificação da ação do professor – que deve interferir na atividade intelectual e emocional do estudante – e ser realizada por meio da estruturação de um ambiente cultural em que o docente atue como organizador do ensino, em função da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno (VIGOTSKI, 2004). Para tanto, o professor deve contar com subsídios adequados providos pelo poder público e com a colaboração dos outros profissionais do setor educacional e de outros setores da administração pública (BRASIL, 2008).

O papel do professor tem relação íntima com o reconhecimento das possibilidades de aprendizagem da criança com deficiência como foco central do trabalho educacional, sem negar as dificuldades acarretadas por elas (VIGOTSKI, 1997). Os argumentos de Vigotski (1997) incidiam sobre a importância das mediações realizadas pelo professor para promover a aprendizagem dos estudantes e das relações entre ele e os alunos como força motriz do desenvolvimento psicológico.

Considerando o contexto educacional em uma pandemia, os sistemas de ensino obrigaram-se a reorganizar todos os setores e avaliar as alternativas criadas para favorecer a participação e a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. O direito à educação

orientado pelos princípios da diversidade e da inclusão compreende a garantia de acesso e permanência e a igualdade de oportunidades de desenvolvimento humano a todos (LUSTOSA; GADELHA, 2019).

Nesse contexto, as soluções encontradas para resolver os problemas e os desafios emergentes expressam, no conjunto das políticas públicas, a correlação de forças integradas às disputas de grupos sociais, que podem resultar na conquista de direitos sociais ou acentuar os mecanismos de exploração vigentes (DOURADO, 2010).

As novas formas de organização dos processos educativos evidenciam as possibilidades de ensino não presencial, com orientações de acesso às aulas de forma síncrona e assíncrona. O ensino nessas condições é entendido como

[...] o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições para realização de atividades escolares com a presença física de estudantes na unidade educacional da educação básica ou do ensino superior (BRASIL, 2020b, p. 32).

Assim, muitas instituições e redes de ensino integraram o uso de ferramentas digitais associadas a diversas formas de trabalho ao repasse de atividades impressas entregues aos estudantes, para que os professores conseguissem ministrar suas aulas e se realizasse o AEE, nos formatos de ensino remoto com e sem conectividade, educação à distância (EaD) e ensino híbrido (nas instituições privadas), com respaldo no Parecer CNE n.º 05, de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020a), que autorizou a reorganização do calendário escolar com atividades não presenciais.

Dentre os formatos, instrumentos e estratégias viáveis para a continuidade do ensino na pandemia, seguem os mais utilizados: videoaulas por redes sociais, aulas *on-line* e bancos de aulas prontas; materiais digitais para professor e estudante; uso de redes sociais, aplicativos e podcasts; tarefas por *WhatsApp* e apoio psicológico por mensagem (FIERA; EVANGELISTA; FLORES, 2020). Para essas atividades serem exitosas, dependem da construção e da assunção coletiva de um projeto pedagógico específico para cada nível e modalidade de ensino, considerando os contextos institucionais e sociais em que os indivíduos estão inseridos.

Assim, os sistemas de ensino devem assumir as condições necessárias para o desenvolvimento adequado das atividades escolares, disponibilizar recursos (equipamentos, internet, aplicativos) e promover estratégias pedagógicas (formação dos profissionais, gestão colaborativa, orientação e apoio a estudantes/famílias) que atuem como mediadores (VIGOTSKI, 2004, 2008) favoráveis à realização adequada do ensino comprometido com a aprendizagem de todos os estudantes.

Metodologia

A investigação caracteriza-se como um estudo exploratório-descritivo, de natureza qualitativa, realizado por meio de uma pesquisa documental e de campo. Segundo Cellard (2008), a pesquisa documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas, entre outros. A pesquisa de campo teve sua realização no contexto das escolas públicas de Ensino Fundamental de um município do sertão cearense.

Constituíram-se participantes da pesquisa professoras do AEE, coordenadores pedagógicos e uma técnica da Secretaria Municipal de Educação (SME). Esses profissionais atuaram em instituições de ensino urbanas e rurais, nos anos letivos de 2020 e 2021, período no qual as escolas sofreram impactos significativos em seu funcionamento, decorrentes da pandemia. Importa esclarecer que, no momento de realização da pesquisa, no ano de 2021, em vista do distanciamento social exigido pela pandemia, o contato com os participantes foi mediado pelas Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC), levando em conta os procedimentos necessários para garantir a qualidade e a fidedignidade das informações produzidas.

Os participantes da pesquisa responderam a um questionário aplicado via *Google Forms* com questões fechadas e também abertas e dissertativas direcionadas à produção de informações sobre o perfil do participante e à organização e ao funcionamento do ensino nos anos letivos de 2020 e 2021, com ênfase nas ações destinadas aos estudantes da Educação Especial no ensino comum e no AEE. Levamos em consideração o momento de isolamento

social na produção dos dados empíricos da investigação.

Iniciamos o contato com o gestor da SME para apresentar o projeto de pesquisa e receber autorização escrita (Termo de Autorização), com o intuito de realizar o trabalho com os participantes das instituições de ensino. Entramos em contato com os participantes por meio do telefone celular, tendo em vista as informações repassadas pelo setor da Educação Especial da SME.

Os participantes, após esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e seu desenvolvimento, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que haviam recebido via aplicativo de mensagem *WhatsApp* e que foi devolvido pelo mesmo canal de comunicação, com a garantia expressa da preservação das identidades das pessoas e instituições envolvidas. O envio dos questionários pelos pesquisadores, assim como seu reenvio já respondido pelos participantes, aconteceu com o uso do mesmo aplicativo. O período de realização da pesquisa, desde o contato inicial até o retorno dos instrumentos respondidos, compreendeu os meses de maio a julho de 2021.

Na pesquisa documental, a análise incidiu sobre os documentos institucionais aprovados e divulgados pelas diversas instâncias educacionais nos anos letivos de 2020 e 2021 e que congregam diretrizes e orientações para a organização e o funcionamento das instituições de ensino da rede municipal. Neste estudo, interessa identificar os direcionamentos pertinentes aos estudantes da Educação Especial, considerando a perspectiva inclusiva, que deve direcionar a organização do ensino no contexto pandêmico.

Participantes da pesquisa

Integraram a pesquisa exatamente seis professoras do AEE, cinco coordenadores pedagógicos de instituições de ensino que realizavam o AEE e uma coordenadora técnica da SME.

Com relação às professoras do AEE⁶, todas são do sexo feminino e tinham idade entre 30

⁶ Para preservar a identidade das professoras, serão nomeadas com a letra P e um número em ordem crescente (P1, P2, P3, P4, P5).

e 50 anos. A formação inicial de todas elas se deu em cursos de licenciatura – três em Pedagogia e as outras três em licenciaturas específicas. Com relação à formação continuada em nível de especialização, cinco cursaram Educação Especial. No formato de cursos de capacitação na área de Educação Especial/Inclusiva, somente duas informaram a não participação em tais oportunidades formativas. Todas as professoras ingressaram na profissão docente por meio de concurso público. Quanto ao tempo de atuação no AEE, identificamos que uma professora tinha menos de um ano, duas professoras tinham entre um e cinco anos, e três acumulavam mais de cinco anos de experiência no AEE.

Dentre os coordenadores pedagógicos⁷, quatro são do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades compreendidas entre 30 e 40 anos. Todos cursaram licenciatura como formação inicial – três deles em Pedagogia e dois em cursos de licenciaturas específicas. No tocante à formação continuada em nível de pós-graduação⁸, três coordenadores pedagógicos cursaram especialização em Gestão Pedagógica da Escola Básica, dois cursaram em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, e apenas um deles cursou também especialização em Educação Inclusiva. Quanto à formação em cursos de capacitação realizados na área de Educação Especial/Inclusiva, com exceção de um participante, todos realizaram cursos nessa área. Todos os participantes ingressaram no serviço público via concurso e na coordenação pedagógica, por meio de seleção pública simplificada. Quanto ao tempo de atuação na coordenação pedagógica em escolas, quatro participantes acumulavam entre um e cinco anos e um deles acumulava entre seis e dez anos. Vale informar que o ano letivo de 2020 era o primeiro ano em que eles atuavam como coordenadores pedagógicos naquelas instituições.

A técnica da SME estava com 41 anos de idade na época da pesquisa, e é licenciada em Pedagogia com especialização na área de atuação. Possui cursos de formação continuada em Educação Inclusiva e Libras, e ingressou no serviço público por meio de concurso. Há 12 anos atua na área de Educação Especial, com experiência no AEE e em função técnica-administrativa.

⁷ Para preservar a identidade dos coordenadores pedagógicos, serão nomeados com letras CP e um número em ordem crescente (CP1, CP2, CP3, CP4, CP5).

⁸ Alguns dos participantes possuem mais de uma especialização, por isso, priorizamos as que se relacionavam à coordenação pedagógica ou à área de Educação Especial/Inclusiva.

Resultados e discussão

Os resultados da pesquisa foram produzidos a partir da análise dos questionários preenchidos pelos participantes. Após o recebimento dos questionários, eles foram lidos – inicialmente fizemos uma leitura flutuante; depois, uma leitura mais minuciosa de cada instrumental – e organizados de acordo com a proposta de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Isso resultou em uma análise temática para compreender os significados que os participantes elaboram sobre como desenvolver, na pandemia, o ensino destinado aos estudantes da Educação Especial matriculados em escolas públicas de município cearense, considerando as experiências de profissionais da educação. São três as categorias temáticas que apresentam os resultados e as discussões pertinentes ao estudo: Orientações e organização do ensino nas escolas durante a pandemia; Condições para o desenvolvimento do ensino; Desenvolvimento do ensino remoto comum e do especializado.

Orientações e organização do ensino nas escolas durante a pandemia

O isolamento social necessário à prevenção do novo Coronavírus, fez com que escolas fossem fechadas por decretos que vigoraram ao longo do ano de 2020, atingindo estados e municípios que seguiram suas orientações. A rede municipal de ensino em questão, por meio do Decreto n.º 0317001, de 17 de março de 2020 (TAUÁ, 2020a), suspendeu as aulas presenciais por tempo indeterminado.

Considerando as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação, por meio do Parecer n.º 05/2020 (BRASIL, 2020a) – que propõe a reorganização das atividades acadêmicas com a flexibilização de períodos, dias e horários letivos para a efetivação das aulas, a fim de que os estudantes da Educação Básica não perdessem o ano letivo –, a SME do município investigado elaborou um plano de retorno às aulas, que sinalizou, no contexto de excepcionalidade imposto pela pandemia, o ensino remoto para atender à necessidade da continuidade das atividades educacionais.

O documento *Orientações gerais para o encerramento do ano letivo de 2020* (TAUÁ,

2020b) propõe a reformulação do calendário letivo de 2020 e os seguintes direcionamentos pedagógicos: a) para estudantes com acesso à internet: uso de aulas *online* (por videoaulas, *WhatsApp*, *podcast* e *Google Meet*); b) para estudantes sem acesso remoto: módulos impressos e distribuição de livros; e c) aulas via radiodifusão, aos sábados.

Conforme o referido documento, as escolas tiveram a incumbência de apresentar às famílias dos estudantes os novos direcionamentos para continuidade do processo educativo (TAUÁ, 2020b). Na proposição de reorganização do calendário letivo de 2020, não constam orientações para os professores do AEE no ensino remoto. Esse fato é percebido em outras pesquisas, como a de Camizão, Conde e Victor (2021).

Nesse documento há recomendações e alternativas para promoção ou classificação dos estudantes com base em três situações: Situação 1: estudantes com promoção automática assegurada em lei; Situação 2: interação pedagógica entre estudante e professor de forma satisfatória – refere-se às escolas que cumpriram as 800 horas letivas obrigatórias e executaram suas matrizes curriculares e seus objetivos de aprendizagem; Situação 3: interação pedagógica entre estudante e professor de forma não satisfatória ou ausência de interação (TAUÁ, 2020b).

Para os estudantes que se enquadrarem na Situação 3, o documento sugere ações que não os penalizem ou os impeçam de continuar seus estudos. Assim, recomenda às escolas definidas na Situação 2 que realizem a promoção ou a classificação dos estudantes. O documento ainda indica a evidência de aproximadamente 10% de estudantes “que por motivos alheios não tiveram ou não foram alcançados pelas atividades escolares remotas” (TAUÁ, 2020b, [s.p.]).

Esse percentual congrega muitos dos estudantes da Educação Especial que, por diferentes motivos, ficaram sem apoio pedagógico ou perderam seus vínculos com a escola, conforme explicita o documento, que assume a condição marginal a eles destinada:

cabe salientar que a maior parte dos estudantes com algum tipo de deficiência [...], transtorno do espectro autista, síndrome de Down ou outras condições especiais, não acompanharam o ensino remoto ou perderam o vínculo com a escola por falta de instrumentos adaptados, recursos de tecnologia assistiva, profissionais especializados e outros recursos nos quais tinham acesso no ambiente escolar (TAUÁ, 2020b, [s.p.]).

Desse modo, fica explícita a ausência de orientações e da oferta de condições para continuidade das ações pedagógicas que assegurem o direito à educação dos estudantes da Educação Especial, no ensino comum e no AEE. Embora o documento reconheça que a maior parte desses estudantes não foi alcançada pelos novos direcionamentos, ele não apresentou outras indicações para reverter o problema. De modo geral, aos estudantes que não tiveram acesso ao ensino remoto, foram destinados módulos com atividades pertinentes aos conteúdos curriculares definidos para o período, e para os estudantes da Educação Especial, os módulos receberam adaptações nas atividades realizadas pelos professores do AEE.

Os professores do AEE e os coordenadores pedagógicos, quando indagados, foram unânimes ao citar os documentos do MEC e o plano metodológico de retorno às aulas como os documentos normativos conhecidos e utilizados para orientá-los em 2020. Tal orientação não se repetiu em 2021 – o que constatamos ao analisar o aparato legal elaborado pela SME para orientar as escolas. Até mesmo a técnica da Secretaria mencionou apenas genericamente a existência de tais documentos referentes ao ano de 2021.

Até maio de 2021, a SME produziu documentos com orientações pedagógicas para a organização do ensino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). Apesar da existência desses documentos, não houve menção a eles pelos participantes da pesquisa.

No documento sobre a reorganização curricular pertinente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificamos uma breve alusão à inclusão como estratégia para evitar que os estudantes tivessem prejuízo no ensino remoto. Destacamos o levantamento dos estudantes com ou sem acesso à internet ou que por alguma razão não acompanham o ensino remoto, para formação dos grupos no *WhatsApp*, com o intuito de permitir o planejamento e a viabilidade de atividades modulares impressas (TAUÁ, 2021).

Outro aspecto previsto no mesmo documento e que passa a ser bastante referenciado nas experiências relatadas por todos os participantes é a “[...] realização de busca ativa, pelo núcleo gestor e professores no intuito de combater a evasão escolar, sempre buscando compreender as peculiaridades existentes no meio familiar do educando” (TAUÁ, 2021, p. 7)

que o impedem de participar da organização educativa mediada pela tecnologia. Vejamos as falas dos participantes a respeito dessa estratégia utilizada:

- O processo de busca ativa é feito diariamente. Então, quando identificamos estudantes infrequentes, procuramos entrar em contato com as famílias. Muitas vezes temos que encaminhar os casos para os órgãos competentes. (CP5);
- [...] Busca ativa constante dos estudantes e entrega de módulos indo a família pegar na escola (P6);
- A busca intensa de ações que alcancem os seus estudantes (Técnica SME).

A ênfase dada pelos participantes à busca ativa associada ao conhecimento do contexto dos estudantes contribuiu para a construção de estratégias capazes de manter o vínculo deles com a escola e a criação de condições para os alunos sem acesso ao ensino remoto, como o envio de atividades impressas, no formato de módulos. Observamos nas respostas aos questionários que professores e gestores escolares se envolveram na busca ativa dos estudantes da Educação Especial a exemplo do que ocorreu com os outros alunos, mas coube ao professor do AEE mais empenho nessa tarefa. A assunção da busca ativa desses estudantes teve suas especificidades em cada instituição de ensino, variando entre o esforço mais concentrado no professor do AEE e o esforço mais integrado entre seus profissionais.

No caso dos estudantes da Educação Especial, a rigor, segundo professores do AEE, coordenadores pedagógicos e a técnica da SME, foram seguidas as normativas nacionais – Pareceres 05/2020 (BRASIL, 2020a) e 11/2020 (BRASIL, 2020c) – e municipais. O participante da pesquisa CP4 comenta sobre a qualidade das orientações contidas nos documentos frente às demandas da realidade, que

[...] deixa muito a desejar. Pode-se dizer que cada escola trabalha com esses estudantes de acordo com as suas possibilidades e características. Boa parte dessa clientela não consegue acompanhar as aulas junto com os outros estudantes, pois estas são realizadas basicamente via *WhatsApp*.

Essa reflexão se confirma na fala da técnica da SME: “Todos estão conseguindo, alguns com maiores dificuldades. Todos estão contemplados no AEE, através de suas escolas polos”.

Ou seja, os estudantes da Educação Especial tiveram garantido o acesso ao AEE, pelo conjunto de atividades escolares disponibilizadas na pandemia, mas não necessariamente ao ensino comum, apesar de as garantias normativas previstas em legislações como a Lei n.º 13.146/2015 (BRASIL, 2015), que asseguram o direito ao ensino comum na escola regular.

O sistema jurídico nacional prevê a garantia de acesso à escola comum e de participação no sistema e assegura a permanência de todos os estudantes na instituição, exigindo, portanto, o desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas (LUSTOSA; GADELHA, 2019). Essa exigência ganha maior complexidade em momentos de crise, como no contexto pandêmico, e deve ter ação eficaz do poder público.

Condições para o desenvolvimento do ensino

A realização do trabalho pedagógico foi uma das principais preocupações durante o período do ensino por meio remoto. Não apenas a realização do trabalho em si, mas a qualidade das atividades desenvolvidas com destaque para aquelas aplicadas aos estudantes da Educação Especial, que requerem condições adequadas à sua concretização. Condições que propiciem o desenvolvimento do ensino e que devem envolver vários elementos, como planejamento e gestão das ações, recursos, relações, apoio técnico, formação continuada e outros.

Dentre os elementos envolvidos nas condições para desenvolvimento do ensino, destacamos dois, por terem sido mais citados em diferentes respostas pelos participantes: as ferramentas digitais e a formação docente. Segundo as respostas, as ferramentas digitais foram indispensáveis aos participantes para promover a comunicação e a realização das atividades escolares. Os recursos mais utilizados pelos professores das escolas, segundo as participantes são:

vídeos, áudios (*WhatsApp*), jogos com materiais recicláveis a partir das habilidades e dificuldades de cada um (P3);
Utilizo recursos próprios como: internet, computador, celular, impressora, produção de materiais concretos, entre outros e a escola disponibiliza a impressão e reprodução dos módulos produzidos para os estudantes (P4);

A internet, celular e notebook (são do meu uso pessoal e passei a utilizá-lo como ferramenta pedagógica), além dos materiais confeccionados e atividades impressas. A escola disponibiliza o que tem para possibilitar a produção de materiais pedagógicos (P5).

Vários são os recursos utilizados além das ferramentas digitais, como a produção de materiais concretos ou textos e atividades impressas pelos professores nas escolas. Destacamos, no âmbito do AEE, a confecção de jogos e outros materiais didáticos para diversificar a mediação com uso das ferramentas digitais, que ensejaram o atendimento aos estudantes cujas famílias tinham acesso adequado à internet, aparelhos compatíveis e tempo para organizar o momento de conectividade com a professora.

A tentativa de diversificação dos recursos para atender às especificidades dos estudantes da Educação Especial, por parte dos professores do AEE e, em alguns casos, dos professores do ensino comum, demonstra a importância da seleção dos mediadores mais adequados aos processos de comunicação e orientação das atividades direcionadas a favorecer a aprendizagem dos estudantes (VIGOTSKI, 2008), assim como a condução das atividades pela família, quando não era possível o contato *online*.

No entanto, os prejuízos causados pela falta de acesso à internet e pelos equipamentos inadequados foram recorrentes nas respostas dos participantes, tanto em relação ao trabalho dos professores quanto às famílias dos estudantes. Nessa situação, os professores arcaram com os gastos financeiros de internet, luz e outros recursos que não foram disponibilizados pelas escolas ou pela SME. Algumas escolas colaboraram com a impressão de atividades e com materiais para confecção de tarefas e jogos enviados para os estudantes que não tinham acesso à internet, como visto em outros estudos realizados (SOUZA; DAINEZ, 2020).

No tocante às famílias – a maioria pertencente a camadas sociais vulneráveis e que enfrentava a luta pela sobrevivência na pandemia –, dar conta de suprir as demandas tecnológicas exigidas para o ensino remoto era uma tarefa difícil de ser assumida. Vale destacar que as demandas exigiam mais do que possuir um celular ou computador, era necessário ter equipamentos que suportassem uma transmissão mais longa e o envio e recebimento de vídeos e textos, bem como uma internet com alta velocidade que possibilitasse chamadas de áudio e

vídeo.

A complexidade do trabalho com os estudantes da Educação Especial, coordenado pelos familiares e com uso de ferramentas digitais nas condições de distanciamento, exige uma logística com certas especificidades espaciais, didáticas, tecnológicas e relacionais, que dependem de uma organização planejada e articulada entre escola e família, com um suporte significativo e sofisticado da SME para suprir tais condições. A ampliação dos investimentos, nesse contexto, é um dos aspectos imprescindíveis à efetivação do direito à educação (LEITE; LEITE, 2020).

Sobre o apoio e os subsídios oriundos do sistema de ensino às escolas para enfrentamento das novas e complexas demandas, a CP4 mencionou que: “os docentes estão basicamente sustentando o ensino remoto [...]. Os professores têm encontrado mais ajuda juntos aos colegas e gestores do que junto ao poder público”. Nesse sentido, P2 explicita que “a gestão, assim como nós professores, tem tentado se reinventar e nos apoiar, porém o poder público não tem apoiado tanto, pois usamos nossos recursos [...] para fazer com que as aulas aconteçam”. Especificamente sobre as condições de trabalho dos professores do AEE na pandemia, a técnica da SME explicitou que “o espaço da sala de recursos está disponível para o uso do professor, bem como algum material [...] Quando o professor opta em realizar de forma remota, usa seu espaço pessoal, junto aos seus equipamentos, na maioria das vezes”. Ela acrescenta que a SME disponibiliza os recursos, “caso seja solicitado pelo professor”.

A resposta da técnica indica que coube ao professor do AEE decidir sobre o uso dos recursos e, conseqüentemente, solicitar a sua disponibilização, como uma ação individualizada e não parte das ações de gestão do setor, o que contraria, em alguma medida, as orientações normativas. O Parecer n.º 05/2020 (BRASIL, 2020a, [s.p.]), documento mais citado pelos participantes da pesquisa, afirma que os sistemas de ensino devem “assegurar medidas locais que garantam a oferta de serviços, recursos e estratégias para que o atendimento dos estudantes da educação especial ocorra com padrão de qualidade”. Essa perspectiva pode ter resultado em barreiras ao manejo dos recursos didáticos e tecnológicos exigidos para o ensino direcionado aos estudantes da Educação Especial e ao acesso a esses recursos, expressando uma lógica assumida pelo poder público ante a complexidade dos problemas emergentes

(DOURADO, 2010).

Outro elemento primordial nessa conjunção de condições promotoras do ensino para os estudantes da Educação Especial é a formação dos professores. A reorganização das aulas e tarefas afins exigiram novos conhecimentos e habilidades, novas formas – geralmente mediadas pelas tecnologias – de realizar as atividades e de estabelecer relações. Assim, além de dispor dos recursos adequados era necessário dominá-los para poder usá-los e assim atender às novas demandas didático-pedagógicas. Todos os participantes da pesquisa afirmaram a necessidade de formação continuada como aspecto relevante para melhorar as condições de trabalho na pandemia e no retorno das aulas presenciais: “Políticas públicas voltadas aos investimentos financeiros e de recursos humanos, com formações, informações, projetos integradores e inclusivos” (P1); “[...] formações que respondam as necessidades existentes nas escolas” (CP3); “No geral, muitas medidas são necessárias [...] melhorias formativas” (Técnica da SME).

Segundo as professoras do AEE, em 2020 não houve oportunidades formativas ofertadas pelo sistema de ensino. No ano seguinte, quatro das professoras participaram de uma formação continuada, no formato remoto, promovida pela coordenadoria regional pertencente à Secretaria Estadual de Educação, na área da Educação Especial Inclusiva. Todas acrescentaram que, por iniciativa própria, realizaram cursos livres disponíveis na internet para aprender a utilizar as ferramentas digitais.

Além dessas necessidades formativas, os participantes recorrentemente relataram falta de formação continuada direcionada ao trabalho com os estudantes da Educação Especial. Segundo os coordenadores pedagógicos “o poder público precisa investir tanto em formação quanto em recursos para que as escolas consigam atender esses estudantes com mais qualidade” (CP4); e “a falta de estrutura e preparo não deveria ser mais uma desculpa, em pleno 2021, para a exclusão de estudantes da educação especial, tanto no ensino presencial quanto no remoto, é preciso promover uma educação que seja de fato para todos” (CP5).

Segundo Leite e Leite (2020), para o êxito das práticas institucionais no contexto pandêmico, são fundamentais os investimentos em formação dos profissionais da educação. A formação direcionada ao trabalho com estudantes da Educação Especial vem sendo requerida

há muito tempo por todos os profissionais envolvidos no campo educacional e torna-se crucial à construção de um sistema educacional inclusivo (MENDES; CIA; CABRAL, 2015), cuja necessidade se agravou nos tempos atuais, sem que tenha sido elaborada uma resposta contundente pelo poder público à altura do desafio posto pela pandemia, geradora de urgências, incertezas e novidades.

Vale destacar que as necessidades formativas dos professores do AEE investigados diferenciam-se daquelas relacionadas somente ao estudo das deficiências e transtornos característicos dos estudantes da Educação Especial. O foco deve considerar as necessidades dos professores do ensino comum e outros profissionais da escola, ser mais direcionado para conhecimentos e saberes que dialoguem com a realidade tais como: “[...] permitir dentro da sua carga horária espaços para momentos de estudo para conhecer a demanda com que trabalha” (P4); “Oportunidades de conhecer melhor a realidade de cada família, [...] Ampliar e trocar saberes e experiências com outros profissionais [...] Necessidade de trabalho pedagógico articulado no contexto escolar” (P5).

Considerar esses aspectos na formação continuada dos professores a partir das suas experiências ajuda a compreender e aprimorar a docência, e problematizar tensões e dificuldades presentes na prática educativa, para construir coletivamente alternativas integradas ao projeto pedagógico da escola em uma perspectiva inclusiva. A formação é um processo constante que envolve dimensões plurais e multifacetadas – já que reflete a complexidade da sociedade, o que faz com que as políticas públicas sejam subjetivadas nos espaços institucionais, através das relações e do contexto histórico-cultural nos quais tais espaços estão situados.

Desenvolvimento do ensino remoto comum e do especializado

O ensino remoto representou a possibilidade mais viável para diversas áreas e principalmente para a educação, diante do imperativo de manter o isolamento social necessário para o controle da Covid-19. Em meio a tantas limitações e incertezas, organizar e realizar o ensino para os estudantes da Educação Especial mostrou-se muito desafiante, porque, segundo

os participantes, parte expressiva deles situava-se no grupo com comorbidades ou com outras características orgânicas e intelectuais que inspiravam ações didáticas e relacionais mais específicas e com certa complexidade.

No ensino (comum e especializado) destinado aos estudantes, para todas as professoras do AEE, o planejamento configurou-se como uma experiência atravessada por dificuldades, sobretudo no que tange à articulação entre elas e os outros professores: “Essa articulação está fragilizada. Na minha realidade, o acompanhamento aos estudantes do AEE está basicamente, sob minha responsabilidade” (P1); “Muito complicado, mas o coordenador tem feito algumas mediações” (P2); “Os professores enviam via *email* e eu organizo os módulos e faço as adaptações” (P3).

Nesses relatos pode-se identificar a centralidade do professor do AEE para pensar as ações didáticas destinadas aos estudantes da Educação Especial e como essa interação está sendo vivenciada de forma desafiante e estressante, como mencionado a seguir: “Bem difícil [...] e também o momento da hora atividade do professor da sala regular não coincidir com os horários do professor do AEE” (P4); “Continua sendo um desafio, o trabalho ainda é fragmentado e estamos com muitas atribuições de atividades” (P5).

Além da emocionalidade expressa nos trechos anteriores, é possível identificar elementos próprios da gestão pedagógica das escolas associados a essas dificuldades – como o descompasso entre os horários de planejamento; a concentração de atividades, o que gera sobrecarga de trabalho; e a elaboração e adaptação das atividades para todos os professores das disciplinas curriculares. Isso acaba por fragmentar as práticas inclusivas que devem ser articuladas e colaborativas (MANTOAN, 2006), e, em certa medida, retoma a forma de realização anterior à pandemia.

Sobre o planejamento, a técnica da SME explicitou que ele estava sendo realizado “[...] como antes, no período destinado, onde além de planejar suas atividades, os professores do AEE também realizam momentos de orientações para gestão e professores da sala regular”. Os coordenadores pedagógicos concordam que há fragilidade na articulação, no planejamento entre os professores das disciplinas e professores do AEE, mas também acrescentam as suas ações de tentar promover o intercâmbio entre esses profissionais na escola e ajudar no

planejamento das atividades para os estudantes da Educação Especial. Os participantes CP1 e CP3 disseram que os professores do AEE se envolviam no planejamento com os outros professores, momento em que era necessário partilhar experiências e orientações. O participante CP4 faz um relato mais contundente sobre isso: “Tento fazer essa articulação, mas tem sido bastante difícil, inclusive com professores se negando a atender esses estudantes, alegando não ter tempo para fazer mais um planejamento ou não conhecer os estudantes e suas necessidades”.

Em momentos críticos como os vivenciados, reforçam-se práticas que garantam, na urgência e na novidade das ações requeridas, a segurança proporcionada pela rotina, na medida do possível. Constatamos a responsabilização dos professores do AEE também nesse cenário e podemos indicar que pelo menos parte significativa dos estudantes da Educação Especial não acessou as organizações curricular e didática comuns aos outros estudantes, apesar da interlocução e suporte do AEE e da busca ativa para manter os estudantes vinculados à escola. Aludimos, em acordo com a constatação de Camizão, Conde e Victor (2021, p. 1), que “[...] se a proposta era estabelecer vínculos, os objetivos foram alcançados, mas, se ela se estende ao comprometimento com a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos, está bem longe de ser atingida”.

Quanto ao desenvolvimento do ensino das disciplinas – com exceção de uma professora do AEE que alegou desconhecimento sobre a questão –, todas as professoras e os coordenadores pedagógicos são unânimes ao dizer que realizavam tais avanços por meio da adaptação de atividades contidas nos módulos, para atender às dificuldades e às necessidades dos estudantes. Nas respostas formuladas existem especificidades importantes: P4, P5 e P6 relataram que as adaptações eram elaboradas pelas professoras do AEE e destinavam-se aos estudantes que, apesar de estarem nos grupos do WhatsApp, não conseguiam acompanhar o fluxo de atividades da sua turma. P1 e P2 disseram que muitos estudantes da Educação Especial não participavam das aulas comuns e somente recebiam acompanhamento do AEE.

Para esses estudantes, o isolamento social, por si, acarretou muitas limitações: eles deixaram de se beneficiar das relações diferenciadas e das situações coletivas presenciais, imprescindíveis no desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 1997). As

restrições ou a ausência de mediadores mais sofisticados compartilhados com os outros estudantes, decorrentes da desarticulação entre ensino comum e AEE, também reduziram as chances de enfrentamentos dos efeitos culturais da deficiência na vida dos estudantes da Educação Especial.

Especificamente sobre a realização do AEE, essa se deu por meio remoto e foi uma experiência singular que exigiu que cada profissional se reinventasse diante das tarefas a serem realizadas, as quais mesclaram o atendimento síncrono e o assíncrono no formato de módulos impressos, como mostram estes relatos:

[...] não se pode negar as dificuldades que são encontradas ao ter que, de maneira acessível e satisfatória, desenvolver planos de atendimento de forma virtual/online, onde em suas devidas residências e acomodações, entretanto este novo cenário de pandemia configura-se em apenas mais um dos desafios enfrentados na Educação Especial (P6).

[...] da noite para o dia foi necessário reinventar a nossa prática, pensamos em novas propostas, estratégias e recursos que pudessem alcançar os nossos estudantes [...] A alternativa inicial foi dialogar com as famílias, no sentido de saber as condições reais de cada uma em termos de recursos e possibilidades para o estudante participar do AEE de forma virtual ou por atividades impressas. Após esse levantamento, os atendimentos foram organizados considerando a escolha da família, de modo que pudessem acompanhar, fosse por chamada de vídeo, ou através de materiais disponibilizados na escola (P5).

As participantes também sinalizaram a dificuldade de efetivar um plano de atendimento virtual que considerasse as condições específicas dos estudantes. O que foi apontado como alternativa por P5, na realidade poderia ter sido a primeira estratégia a ser utilizada por todas as participantes antes de iniciar o AEE: conversar com as famílias; realizar um levantamento das condições em cada família no início da pandemia; traçar coletivamente as estratégias e verificar vias de realização dos atendimentos; identificar os recursos disponíveis em cada família e as condições de acessá-los para realizar o acompanhamento das atividades dos estudantes. Essas são alternativas que poderiam facilitar o engajamento e a participação das famílias, como constatado nos estudos de Souza e Dainez (2020).

Nesse cenário, configurou-se também como desafio a falta de retorno das atividades

enviadas pelas escolas às famílias (impressas ou por *WhatsApp*), como vemos nos relatos a seguir:

Fazer as famílias aceitarem o apoio do AEE na pandemia e priorizá-lo, falta de formação no uso prático das mídias em geral para o ensino remoto (P2).

Mas ainda assim, temos situações em que a família não dar o retorno das atividades, dificultando a participação do estudante e a realização das intervenções necessárias. Para minimizar esses desafios, contei com o apoio do núcleo gestor para mantermos contato com as famílias e quando necessário realizarmos visitas domiciliares. Também recebi a colaboração da professora do LEI para produzir materiais pedagógicos considerando as necessidades e interesses dos estudantes (P5).

Tenho vencido os desafios através da força de vontade de aprender, do amor pelo trabalho e da persistência, a minha filha e a coordenação ter me ajudado bastante (P1).

Essas respostas podem dar indícios de que, possivelmente, esses pais apresentavam dificuldades na utilização das ferramentas digitais e na compreensão das atividades escritas. Esses problemas indicavam que muitos estudantes da Educação Especial são oriundos de famílias que possuem pouca escolaridade formal e condições sociais vulneráveis. No caso dos professores, a fim de tornar possível a ação didática, muitos deles receberam ajuda dos colegas de trabalho para aprender a gravar e editar vídeos ou utilizar plataformas digitais, o que realçou a necessidade da cooperação e da colaboração, manifestações concretas do sentido da inclusão. Desse modo, fazer e aprender com o outro mais experiente impulsiona o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões e em todas as fases da vida.

Quanto à avaliação da aprendizagem dos estudantes da Educação Especial, de modo geral, os professores e coordenadores pedagógicos revelaram que eles são avaliados pelos mesmos instrumentos aplicados aos outros alunos, embora recebam adaptações condizentes com as suas dificuldades. Além das atividades enviadas, em alguns casos mencionou-se o uso de relatórios do AEE no curso da avaliação, a exemplo do que explicitaram CP4 e a técnica da SME, respectivamente: “a professora do AEE avalia o desempenho desses estudantes a partir das atividades devolvidas e faz relatórios que são compartilhados com os professores”; “[...] realização das atividades pedagógicas, de forma descritiva, finalizando com um parecer pedagógico”.

Sobre a aprendizagem e a inclusão escolar dos estudantes no contexto pandêmico, com exceção de CP1 e da técnica da SME – que consideraram que houve aprendizagem dependendo do nível da deficiência do estudante e que o processo inclusivo pode ser considerado proveitoso –, todas as professoras do AEE e demais coordenadores pedagógicos se posicionaram de modo mais crítico sobre a questão. Esses posicionamentos podem ser representados pela reflexão de P5: “A pandemia e o ensino remoto, trouxeram à tona as fragilidades do sistema educacional, deixando evidentes as possibilidades de acentuar cada vez mais a exclusão de muitos estudantes que ficam sem oportunidade de participação efetiva na aprendizagem”.

Considerações finais

A presente investigação ressaltou o desafio do ensino remoto durante a pandemia, pois exigiu dos professores o domínio das tecnologias de informação e comunicação para gravar e disponibilizar aulas e orientações, bem como operar as ferramentas digitais. Esse conhecimento ainda não integra a maioria dos currículos dos cursos de formação inicial de professores, tampouco dos programas de formação continuada – o que sinaliza uma demanda relevante no presente e no futuro da profissão –, e deve ser pensado como mais uma ferramenta de trabalho, a qual os professores deverão dominar e agregar conscientemente ao seu plano de ensino.

As recomendações veiculadas nos documentos produzidos pela SME e examinados na análise não apresentavam propostas específicas direcionadas aos estudantes da Educação Especial no ensino comum e no AEE. Esses estudantes, que em sua maioria perderam o vínculo com a escola na pandemia, praticamente passaram despercebidos pelos documentos.

Um aspecto muito realçado pelos participantes deste estudo foi a busca ativa pelos estudantes da Educação Especial. Os coordenadores pedagógicos enfatizaram que a ida até a residência do aluno, para conhecer e conversar com sua família, possibilitou maior conhecimento da realidade em que esses estudantes estavam inseridos, e proporcionou também aproximação da família com a escola.

Dentre os aspectos favoráveis, a manutenção do vínculo dos estudantes da Educação Especial com a escola ensejou a participação no AEE, embora sem a mesma frequência anterior à pandemia. Entre os aspectos desafiantes, podem-se destacar: a dificuldade que muitas famílias tiveram no acesso aos equipamentos e à internet, o que prejudicou a garantia da participação dos estudantes no AEE, e a dificuldade de realização das atividades enviadas pela escola.

O estudo revelou novas proposições à formação continuada de professores que compreendem não somente o estudo das deficiências e dos transtornos, mas também conhecer o contexto de vida dos estudantes e suas famílias, o que possibilita aos profissionais da escola refletir sobre como as condições podem interferir na aprendizagem escolar. Ou seja, provoca os professores a repensar suas concepções para construir as respostas educativas adequadas ao desenvolvimento dos estudantes. Com isso, ampliam-se as informações que servem de base ao intercâmbio de saberes e experiências entre os profissionais da escola e os familiares, para planejar uma ação pedagógica colaborativa e contextualizada – apropriada à construção de práticas inclusivas.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

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/19394.htm Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/CNE, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 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 mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília: MEC/CNE, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 09, de 8 de julho de 2020*. Revisa o Parecer 05/2020 que trata da reorganização do calendário escolar. Brasília: MEC/CNE, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 11, de 7 de julho de 2020. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, p. 57, 2 ago. 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file> Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Coronavírus Brasil. *Painel Geral*. 2022. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br> Acesso em: 23 nov. 2022.

CAMIZÃO, A. C.; CONDE, P. S.; VICTOR, S. L. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, p. e245165, 2021.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MÁRIO COVAS. Educação Especial. Entrevista. *Processo de inclusão é um processo de aprendizado*. [21--?]. Online. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002#:~:text=O%20que%20significa%20inclus%C3%A3o%3F,que%20n%C3%A3o%20estavam%20sendo%20contemplados .Acesso em: 25 jan. 2021.

DOURADO, L. F. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 11 jul. 2018.

FIERA, L.; EVANGELISTA, O.; FLORES, R. Chantagem como estratégia para assegurar o “direito de aprendizagem” aos “vulneráveis”. In: SOARES, S. B. V. et al. *Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil*. Cidade: Terra Sem Amos, 2020.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Educação escolar em tempos de pandemia*. Informe n.º 01. São Paulo: FCC, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-info>

me-n-1 Acesso em: 30 out. 2021.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE; CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – GESTRADO/CNTE. *Trabalho docente em tempos de pandemia*: relatório técnico. Belo Horizonte: UFMG, 2020. Disponível em <https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-cnte-contee-2020/>: Acesso em: 12 dez. 2020.

LEITE, F. R. S.; LEITE, E. S. M. Teorias e práticas pedagógicas durante a pandemia da Covid-19. In: SEMINÁRIO DO PROGRAMA VIRTUAL DE FORMAÇÃO, 1., 2020, Uberlândia. *Anais* [...]. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2020.

LUSTOSA, G. F.; GADELHA, R. C. Educação Inclusiva: reflexões sobre os aparatos legais que garantem os direitos educacionais de estudantes público-alvo da Educação Especial. *Teoria Jurídica Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rjur/article/view/27989> Acesso em 20 nov. 2020.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. *Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015.

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.

PIANA, M. C. *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009. *Online*. Disponível em: <http://books.scielo.org> Acesso em: 12 dez. 2020.

SOUZA, F. F.; DAINEZ, D. Educação especial e inclusiva em tempos de pandemia: o lugar da escola e as condições do ensino remoto emergencial. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016303, p. 1-15, 2020.

TAUÁ. Prefeitura Municipal. *Decreto n.º 0317001*, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre o estado de emergência no âmbito do município de Tauá e estabelece outras medidas para enfrentamento do novo coronavírus e dá outras providências. Tauá: Prefeitura Municipal, 2020a.

TAUÁ. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações gerais para o encerramento do ano letivo de 2020*. Tauá: SME, 13 dez. 2020b.

TAUÁ. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações pedagógicas para o ensino fundamental 1º ao 5º ano - ano letivo 2021*. Tauá: SME, 2021.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas V – Fundamentos de Defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Recebido em março 2022.

Aprovado em outubro 2022.