

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

SAMARA CRISTINA FERREIRA DA COSTA

**A ROTINA DE ESTUDOS DE DOIS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL**

SÃO CARLOS

2023

SAMARA CRISTINA FERREIRA DA COSTA

**A rotina de estudos de dois alunos com deficiência intelectual no
contexto do ensino remoto emergencial**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando.

SÃO CARLOS

2023

APOIO FINANCEIRO:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe que sempre me apoiou em todas as escolhas da minha vida. Dona Fátima me ensinou a nunca desistir e sempre me fez acreditar que tudo posso conseguir, mesmo nos meus momentos mais difíceis. Sou eternamente grata pela minha professora de vida.
Com carinho, sua filha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado força e coragem nos momentos que mais precisei e por ter me ajudado a chegar até aqui.

Agradeço a minha família por todo o apoio durante essa etapa da minha vida, em especial aos meus pais Fátima e Heleno.

Minha mãe Fátima por sempre acreditar em mim e estar sempre ao meu lado.

Ao meu pai Heleno por me ensinar todos os valores da vida e seu bom exemplo de como trabalhar honestamente para se conquistar aquilo que almejamos.

Ao meu irmão Tiago pelo exemplo de caráter e por me apoiar durante toda a minha vida.

Aos meus avós que partiram para a eternidade, sempre me trataram com todo carinho, amor e respeito, me ensinando valores valiosos sobre a vida.

As instituições que a coleta foi realizada, assim como os responsáveis pelos alunos.

Aos alunos participantes desta pesquisa, aos professores e à Secretaria de Educação do município.

Agradeço às minhas amigas/irmãs Polyane, Joice, pela amizade de longa data e por me apoiarem nos momentos alegres e difíceis, sempre muito prestativas em me ajudar quando mais precisei, com vocês ao meu lado minha jornada até aqui foi mais leve e feliz.

Agradeço a Sally e a Luciléia pelo companheirismo, apoio e conselhos, o mestrado me trouxe duas grandes pessoas incríveis.

Agradeço ao André, meu companheiro de mestrado, disciplinas e que auxiliou muito nesta fase final.

À minha orientadora, Rosimeire Maria Orlando, pelos ensinamentos com tanto carinho, paciência e dedicação durante estes dois anos me acompanhando. Sou muito grata.

A todos os meus colegas de grupo de pesquisa, pelos ensinamentos durante esse período.

Agradeço ao meu fiel companheiro Quentão, por ter me proporcionado alegria e companheirismo nos momentos que mais precisei.

Às professoras da minha banca examinadora, Dr^a. Débora Dainez e Dr^a Anna Augusta Sampaio, por aceitarem fazer parte deste momento e pelas contribuições que serão muito valiosas.

À CAPES por financiar a minha pesquisa.

Muito obrigada!

*“Eu gosto de pensar que a luz do sol
Vai iluminar o meu amanhecer,
Mas se na manhã o sol não surgir
Por trás das nuvens cinzas tudo vai mudar”*

– Edivaldo Pereira Alves.

RESUMO

Em tempos de distanciamento social na pandemia da COVID-19, é importante refletir as condições de vida dos estudantes com deficiência intelectual (DI) e os possíveis impactos em sua escolarização. O trabalho teve por objetivo geral identificar e analisar a rotina de estudos dos alunos com DI, matriculados no ensino fundamental II, durante o período de 2020, contexto de ensino remoto. Os objetivos específicos são: (a) Mapear o perfil socioeconômico e de escolarização da família de alunos com DI, matriculados no ensino fundamental II; (b) descrever a organização de rotina de estudos, na perspectiva de alunos com DI e seus responsáveis, durante o ensino remoto, no período de 2020; (c) Investigar os materiais pedagógicos, suportes e apoios utilizados durante o ensino remoto para alunos com DI na perspectiva da família e do professor. A coleta de dados ocorreu de forma presencial, seguindo os procedimentos éticos em pesquisa necessários. A coleta foi por meio de entrevistas com dois alunos com DI, suas duas responsáveis e duas professoras, totalizando seis entrevistas analisadas. A partir dos resultados apresentados na dissertação, verificamos: falta de adequações curriculares; docentes trabalhando sem as devidas condições necessárias e sem nenhum tipo de formação para realizar o trabalho de maneira eficaz; estratégias de ensino prejudicadas. Nisto, compreendemos que as famílias de pessoas com deficiência e as próprias pessoas com deficiência se viram à margem, sem apoios para desenvolvimentos de aprendizagem necessários. Logo, a pandemia ampliou as desigualdades existentes no país, principalmente para os alunos com deficiência.

Palavras-chaves: Educação Especial; Deficiência Intelectual; Ensino Remoto; Ensino Fundamental II.

ABSTRACT

In times of social distancing in the COVID-19 pandemic, it is important to reflect on the living conditions of students with intellectual disabilities (ID) and the possible impacts on their schooling. The work has the general objective of identifying and analyzing the study routine of students with ID, enrolled in elementary school II, during the period of 2020, context of remote teaching. The specific objectives are: (a) Mapping the socioeconomic and schooling profile of the family of students with ID enrolled in elementary school II; (b) describe the organization of the study routine, from the perspective of students with ID and their guardians, during remote teaching, in the period of 2020; (c) Investigate the teaching materials, supports and aids used during remote teaching for students with ID from the perspective of the family and the teacher. Data collection took place in person, following ethical procedures in necessary research. Data were collected through interviews with two students with ID, their two guardians and two teachers, totaling six interviews. From the results of this dissertation, we verified: minimization of school contents; lack of curricular adaptations; professors working without the necessary conditions and without any type of training to carry out the work effectively; impaired teaching strategies. In this, we understand that the families of people with disabilities and the people with disabilities themselves find themselves on the sidelines, without support for the necessary learning developments. Soon, the pandemic widened existing inequalities in the country, especially for students with disabilities.

Keywords: Special Education; Intellectual Disability; Remote Learning; Elementary School II.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01. Fluxograma da busca da revisão sistemática.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01. Dados de extração dos estudos incluídos na revisão.

QUADRO 02. Caracterização dos alunos participantes.

QUADRO 03. Caracterização dos pais/responsáveis participantes.

QUADRO 04. Caracterização dos professores participantes.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01. Registro da busca de artigos por termos em português.

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAFe - Comunidade Acadêmica Federada
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
COVID-19 - Corona Vírus
DI - Deficiência Intelectual
DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EaD - Ensino à Distância
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB - Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
MEC - Ministério da Educação
PAEE - Público Alvo da Educação Especial
PDF - *Portable Document Format*
PEI - Plano Educacional Individualizado
PPGEEs - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
SUS - Sistema Único de Saúde
TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 - INTRODUÇÃO	15
2 - REVISÃO SISTEMÁTICA	21
2.1 - Busca dos trabalhos sobre a temática	21
2.1.1 - Resultados da busca dos trabalhos sobre a temática	24
2.2 - Discussão dos resultados	33
2.2.1 - Metodologia utilizada	33
2.2.2 - Contexto do ensino remoto durante o período de distanciamento social	34
2.2.3 - Plataformas de ensino utilizadas	35
2.2.4 - Resultados obtidos a partir de determinado contexto	36
2.3 - A invisibilização de alunos com deficiência intelectual	36
2.4 - Desafios que atravessaram famílias de pessoas com deficiência: o “ser pedagógico” no período de ensino remoto	38
2.5 - Precarização do trabalho de professores durante o período de distanciamento social	39
2.5.1 - Desafios de professores com a tecnologia em tempos de pandemia	39
2.5.2 - Tensionamentos nos trabalhos pedagógicos em contexto de ensino remoto	41
3 - MÉTODO	44
3.1 - ASPECTOS ÉTICOS	44
3.2 - RISCOS E BENEFÍCIOS	45
3.3 - INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	45
3.2.1 - Roteiro para caracterização dos participantes e questionário	46
3.2.2 - Roteiro de entrevista semiestruturada	46
3.2.2.1 - Pais/responsáveis pelos estudantes com deficiência intelectual	46
3.2.2.2 - Professores da rede municipal de uma cidade de pequeno porte do interior de São Paulo	47
3.2.2.3 - Alunos com deficiência intelectual matriculados no ciclo II do ensino fundamental	47
3.4 - PARTICIPANTES	47
3.4.1 - Forma de seleção dos participantes	47
3.4.2 - Perfil dos participantes	49
3.5 - LOCAL DE COLETA DE DADOS	50
3.6 - PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	52
3.7 - TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	53
4 - RESULTADOS E DISCUSSÕES	54
4.1 EIXO 01 - Suporte e apoios pedagógicos: a voz ativa de estudantes com deficiência intelectual em tempos de pandemia	54
4.2 EIXO 02 - Percepção de familiares ao decorrer do ensino remoto: o que dizem as mães de pessoas com deficiência intelectual?	59
4.3 EIXO 03 - Conteúdo escolar e ações docentes durante a pandemia da COVID-19	63

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
6 - REFERÊNCIAS	69
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais/responsáveis dos alunos com deficiência intelectual - (Resolução CNS 510/2016)	76
APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os alunos com deficiência intelectual - (Resolução CNS 510/2016)	80
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o professor - (Resolução CNS 510/2016).....	83
APÊNDICE D - Entrevista semi-estruturada para os pais/responsáveis.....	86
APÊNDICE E - Entrevista semi-estruturada para instituição	90
APÊNDICE F - Entrevista semi-estruturada para os estudantes	93
APÊNDICE G - Entrevista semi-estruturada para o professor	96
APÊNDICE H - Entrevista semi-estruturada para o professor - abrigo.....	97
ANEXO A - CARTA DE AUTORIZAÇÃO	98
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	100

APRESENTAÇÃO

A área da educação nunca foi a minha primeira opção em relação a carreira. Em 2011, cursei dois semestres de Fisioterapia em uma faculdade particular, de início até gostava do curso, mas sentia que não era o que queria para a minha vida. Em 2012, resolvi prestar o vestibular, encontrei a opção do curso em Educação Especial por meio de uma lista de notas de cortes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), fui pesquisar a respeito do curso, me interessei e tentei a vaga.

No ano de 2013, iniciei meus estudos na Licenciatura em Educação Especial. Em 2017, concluí minha Licenciatura pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). No mesmo ano, ingressei na Prefeitura Municipal de Descalvado para atuar como professora de Educação Especial, trabalhei durante um ano e, já em 2018, ingressei no Estado de São Paulo, dando, assim, continuidade no meu trabalho como Professora de Educação Especial.

Durante toda a graduação, estágios e trabalhos, me deparei com os desafios da inclusão escolar, principalmente na área da deficiência intelectual (DI), área que mais me identifiquei dentre todas as outras apresentadas durante o curso e em minha até então breve trajetória profissional. Em 2020, com a pandemia do Corona Vírus (COVID-19) e a inserção das aulas remotas, pude observar na prática o quanto os alunos com DI ainda são excluídos, tachados como incapazes e que ainda convivem com o discurso de professores que assimilam a deficiência intelectual a um defeito ou problema. No início de 2021, iniciei o mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) na UFSCar, para buscar novos conhecimentos e aprofundamentos teóricos, os quais pudessem me ajudar a compreender como se dá o processo de aprendizagem dos alunos com DI em um ambiente de ensino remoto. Minha expectativa em relação a esta pesquisa é que ela possa contribuir para as pesquisas na área de Educação Especial, assim como nas pesquisas voltadas para o ensino remoto, pandemia e alunos com deficiência intelectual da sala comum no contexto da inclusão escolar.

Pretendo aqui, somente, me aproximar do objeto de estudo e tentar compreender como se deu a rotina de estudos dos alunos com DI no período de isolamento social.

1 - INTRODUÇÃO

O mundo passou por uma crise sanitária devido a pandemia causada pelo vírus SARS-COV2, também denominado como COVID-19. Diante dessa situação, e como uma medida de prevenção à contaminação do vírus, diversos países do mundo entraram em distanciamento social nos anos de 2020 e 2021. Esse modo de distanciamento social foi, na época, conhecido como quarentena (OPAS, 2020).

O direcionamento adotado foi na perspectiva da mitigação, para que os impactos sociais fossem reduzidos. Entre os impactos que foram planejados para serem diminuídos, estava o campo da educação (DIAS; PINTO, 2020).

Alves (2022) discorre que alguns estados brasileiros optaram, diante desse cenário de quarentena, por antecipar o recesso escolar do meio do ano. Nisto, algumas leis e decretos foram sancionados ao longo dos meses de 2020 e 2021.

No campo legislativo, a Medida Provisória nº 934, de abril de 2020, instituiu novas normas para o ano letivo da Educação Básica e da Educação Superior em tempos de pandemia. Nesta direção, o primeiro artigo da referida Medida instituiu a dispensa do estabelecimento de ensino de Educação Básica de modo excepcional (BRASIL, 2020b).

Logo, foi proposto sob o cenário do funcionamento escolar que houvesse, de modo obrigatório, uma contínua:

observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020b).

Por meio dessa Medida Provisória, foi fortalecida a discussão em âmbito nacional da possibilidade do ensino remoto emergencial devido a pandemia. Isso, para que as instituições de ensino públicas, municipais e privadas cumprissem a carga horária que precisavam obrigatoriamente.

De tal modo, cada instituição teria de encontrar uma maneira para que as atividades escolares continuassem. Porém, a recomendação adotada de modo quase que total foi a da realização de aulas de maneira *online* (DIAS; PINTO, 2020; ALVES, 2022).

Diante dessas condições em que a saúde e a educação se encontravam, o Conselho Nacional de Educação elaborou o Parecer nº5/2020. O Parecer foi parcialmente homologado no dia primeiro de junho de 2020, e teve como ponto principal a “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” (BRASIL, 2020c).

Para o Conselho Nacional de Educação, as escolas e as instituições de nível superior deveriam encontrar alternativas para que as aulas acontecessem de acordo com as particularidades de cada lugar. Diante da quarentena, foi recomendado que as atividades remotas fossem uma alternativa para a

reposição da carga horária escolar. Assim, os estados brasileiros discutiram intensamente a possibilidade de as aulas escolares acontecerem na modalidade remota (CURY *et al.*, 2020; ALVES, 2022).

É compreensível o movimento desse Conselho a partir do Parecer 5/2020, ainda mais quando consideramos parte do direcionamento que se tomou na época ao redor do mundo. No entanto, parte desse planejamento em contexto brasileiro não funcionou. Esse fator evidenciou diversas lacunas políticas e sociais brasileiras (CORDEIRO, 2020; ORLANDO; ALVES; MELETTI, 2021).

É relevante indicar que todas as mudanças no panorama nacional mencionadas afetaram não só as instituições públicas e privadas de ensino do país, mas, também, as famílias e os alunos que vivenciaram os impactos causados pela pandemia da COVID-19 (ARRUDA, 2020; MORAIS *et al.*, 2020; PAIVA, 2020).

Nesse sentido, foi necessário que todos se adequassem ao novo modelo implantado pelo governo abruptamente. Então, a perspectiva se tornou de reajuste nos elementos que compunham a modalidade emergencial de ensino. Isso ocorreu após a interrupção das atividades presenciais, e foi denominado de ensino remoto (GODOI *et al.*, 2020; SAVIANI, 2021).

Moraes *et al.* (2020) definem o ensino remoto como um formato de escolarização mediado por tecnologias, o qual leva em conta o distanciamento entre docente e discente. Esse formato de ensino se dá por meio da utilização de plataformas educacionais, destinadas para o compartilhamento de conteúdo escolar.

Contudo, a recenticidade do ensino remoto (também na época chamado de ensino virtual) fez com que ele, conceitualmente e até na prática, fosse confundido com o que se conhece por Educação a Distância (EaD), um ensino pautado por meio de tecnologias digitais. Nisto, é importante destacar que o ensino remoto não se configura como EaD (COQUEIRO; SOUSA, 2021).

Anteriormente ao surgimento da pandemia da COVID-19, o termo EaD já era usado em cursos diversos desde o século XVIII para nomear um tipo de ensino com material pré-produzido com base em planejamento, feito já com o pressuposto de que não haveria um contato presencial entre os professores e os alunos (PAIVA, 2020).

Nisto, Paiva (2020) explica que a viabilidade inicial do EaD nessa época se deu em razão da tecnologia da imprensa e do serviço dos correios. Além disso, também se destaca:

o surgimento de tecnologias de áudio e depois de vídeo, outros tipos de materiais foram incluídos na EaD: discos, fitas de áudio, e fitas de vídeo. A EaD foi e ainda é feita também por aulas transmitidas por rádio ou televisão. Desde o final do século XX, podemos contar com a mediação do computador, inicialmente softwares instalados nos computadores. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), também chamados de Sistemas Virtuais de Aprendizagem, ficaram populares no Brasil no final da década de 1990, e é sempre bom lembrar que a web com interface gráfica, como conhecemos hoje, só chegou ao Brasil em 1997 (p. 60).

Dessa maneira, podemos caracterizar sinteticamente a Educação a Distância como uma modalidade de ensino que se constitui em um processo educativo planejado (não acidental ou emergencial). Ou seja, todos os planejamentos didáticos, atividades e interações são feitas em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)¹ ou plataformas de ensinamentos específicas (COQUEIRO; SOUSA, 2021).

Paiva (2020) faz uma descrição sobre o EaD, destacando as diferenças entre o ensino remoto, pois esse modelo de ensino faz uso de tecnologias em circunstâncias específicas, diferentemente do modelo remoto. Entende-se que implantar emergencialmente a utilização de tecnologias digitais não é similar a implementação do EaD. Isso porque, diferentemente do EaD, o ensino remoto foi posto no contexto nacional para atender as necessidades dos discentes que ficaram sem aulas presenciais durante o distanciamento social.

Nesse novo cenário, o ensino passa a ocorrer por meio de uma plataforma virtual, como por exemplo o *Google Classroom*, com professores e estudantes com pouca formação e domínio das ferramentas digitais (ARRUDA, 2020; MORAIS *et al.*, 2020).

Até então, em termos de quantidade, esse grande uso de tecnologias era pouco visto nos ambientes escolares brasileiros em comparação com o que foi nos anos de 2020 e 2021 (LIMA; COSTA; VASCONCELLOS, 2021; MACHADO; DAVI, 2021; QUEIROZ; MELO, 2021; SAVIANI, 2021).

Coqueiro e Sousa (2021) afirmam em sua pesquisa que para dar continuidade nas atividades escolares durante o período de afastamento social:

Houve uma espécie de virtualização (adaptação) do ensino presencial com uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). Logo, os assuntos, apostilas, vídeos, material em linguagem híbrida são organizados e postados em aplicativos, ferramentas digitais, redes sociais, a exemplo de *WhatsApp*, *Facebook* (p. 2).

Godoi *et al.* (2020) somam a isso ao dissertar que no contexto do distanciamento social da pandemia da COVID-19 a utilização de meios tecnológicos como as aulas por meio de aplicativos e salas de aulas virtuais, canais do *Youtube*, canais de televisão, redes sociais, entre outros, foi um caminho adotado pelo Brasil para sanar a suspensão das aulas presenciais.

Todavia, muitas pessoas viviam em localidades sem acesso à *internet* ou com conexão instável. Ou seja, os impactos foram diversos, dos mais “simples” aos mais alarmantes e significantes (CORDEIRO, 2020).

¹ No AVA, por exemplo, é possível desenvolver fóruns, *wikis*, tarefas, conferências, diários, postar material de estudo em diversos formatos, em linguagem híbrida (COQUEIRO; SOUSA, 2021).

Vale ressaltar que houveram casos de professores e estudantes que não possuíam computador pessoal. Nestes casos, os aparelhos móveis, foram a única forma de acesso à *internet*, e por vezes, não suportavam o tráfego de muitas informações e a utilização de certos tipos de aplicativos (COQUEIRO; SOUSA, 2021; ALVES, 2022).

Esse cenário de insuficiência tecnológica nos recursos vai ao encontro do que Faustino e Silva (2020) exploraram em seu estudo, o qual mostra que foi requerido uma maior exploração de recursos tecnológicos para a aprendizagem dos alunos por parte da escola e dos professores. Isso fez com que a implementação do ensino remoto não fosse simples, devido a ruptura de caráter abrupto de diversos processos presenciais, os quais passaram para os ambientes virtuais de ensino.

Então, como forma de suprir esse contexto, foi necessário lançar mão de estratégias de ensino e aprendizagem que considerassem os aspectos de aulas síncronas e assíncronas (CURY *et al.*, 2020; PAIVA, 2020).

Apesar dessas novas estratégias, cabe questionar suas eficácias neste contexto com alguns questionamentos: Como as escolas se organizaram? Quais especialistas eram envolvidos na elaboração disto? Era uma elaboração colaborativa e conjunta? Houve tempo de capacitação dos professores? Como foram as rotinas de estudos dos alunos? Houve adaptação / adequação curricular para os discentes que precisavam?

Uma característica em comum entre esses grupos durante a pandemia, foi que as distâncias de igualdade e equidade sociais foram latenciadas. Diante desse cenário imposto pela COVID-19 e necessidade de distanciamento social, a situação de quarentena é especialmente mais difícil para alguns grupos. Entre os componentes dessas minorias sociais, estão os constantemente marginalizados e já vulneráveis antes do vírus, como, por exemplo, mulheres, indígenas, pessoas pretas, pessoas transexuais, pessoas refugiadas, trabalhadores precários, pessoas sem abrigos ou andarilhos / moradores de rua, moradores de bairros periféricos e/ou favelas e pessoas com deficiência (SANTOS, 2020; SAVIANI, 2021).

Em se tratando das pessoas com deficiência, podemos indicar um panorama histórico o qual mostra que estas foram socialmente excluídas de seus direitos sociais por muitos anos, e, mais uma vez, algumas se viram durante a pandemia em estado de alerta em decorrência da vulnerabilidade social causada por causa da deficiência, caracterizando uma dupla vulnerabilidade evidente. Neste contexto sanitário imposto pelo convívio com o novo vírus, essa parcela da população com deficiência pôde correr o risco de ser ainda mais excluída ou invisibilizada aos olhos da maioria social e, também, das políticas públicas, as quais deveriam prezar e garantir o ato do “existir cidadão” dessas pessoas de forma digna (SILVEIRA, 2007; MENDES, 2010; GAVÉRIO, 2017; PÁDUA, 2018; MAYER; PALÚ; SCHÜTZ, 2020).

Diante deste contexto, podemos questionar: A evasão escolar pode aumentar assim como a defasagem de ensino dos estudantes? As vulnerabilidades que as pessoas com deficiência encontram podem se acentuar? E no caso das pessoas com DI?

De acordo com a Declaração de Montreal (2004), a deficiência intelectual é vista como uma característica do indivíduo, de acordo com a sua diversidade.

Conforme a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD, 2010), a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no desenvolvimento intelectual (absorção de conteúdo, raciocínio e resolução de problemas) e no comportamento adaptativo (situações sociais e práticas cotidianas).

Por outro lado, a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), as deficiências podem ser parte ou uma expressão de uma condição de saúde, mas não indicam, necessariamente, a presença de uma doença ou que o indivíduo deva ser considerado doente (OMS, 2004, p. 238).

Já Caiado (2017) discorre que o conceito de deficiência intelectual por meio da Declaração de Montreal, de 2004, traz:

A deficiência intelectual, assim como outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos (CAIADO, 2017, p.16).

Colocamos uma contextualização para a deficiência intelectual que, brevemente, nos indique que a situação pandêmica pode ter resultado em desafios em sua escolarização e formação educacional e cidadão (CURY *et al.*, 2020; MAGALHÃES, 2020; OLIVEIRA-NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020; LIMA; COSTA; VASCONCELLOS, 2021; MACHADO; DAVI, 2021; QUEIROZ; MELO, 2021).

Os autores supracitados destacam a falta de acessibilidade e indicam como as instituições escolares carecerem de recursos básicos como a *internet*. A falta de formação aos docentes para que estejam aptos ao uso desses recursos, também, contribui para a falta de utilização das tecnologias nos meios pedagógicos. Porém, sabe-se que não só essas questões são prejudiciais à educação de pessoas com deficiência (ORLANDO; ALVES; MELETTI, 2021).

São diversos elementos que evidenciam ainda mais a importância de articularmos reflexões científicas sobre as condições de vida dessa parcela da população brasileira em tempos de distanciamento social na pandemia da COVID-19. A articulação dos elementos que envolvem a educação de pessoas com deficiência intelectual durante a pandemia precisa ser feita, de modo a tensionar e problematizar as questões inerentes ao ensino e a aprendizagem dessa população e verificar subsídios que sejam importantes para as proposições de novas práticas e alterações de

práticas tradicionais. Ainda caremos de estudos que investiguem essas questões de modo mais aprofundado.

Desta maneira, compreendemos que, com base na parte da literatura que tratou sobre a educação em tempos de pandemia evidenciada até agora nessa redação, o problema de pesquisa dessa dissertação é a insuficiência de subsídios empíricos sobre o processo educacional de pessoas com deficiência intelectual de modo que, primeiramente, dê voz ativa para os alunos avaliarem sua própria aprendizagem e, em segundo, que dê uma perspectiva plural sobre essa educação, envolvendo os demais sujeitos presentes nesse processo educacional, como familiares / responsáveis e professores dos estudantes neste período de ensino remoto. Não compreendemos enquanto uma lacuna científica, mas enquanto um escopo social ainda não tão explorado de modo organizado e científico, uma vez que o ensino remoto pendurou por quase dois anos no Brasil, sendo uma ruptura no que entendíamos não só por educação, mas por inclusão e por acessibilidade de pessoas com deficiência intelectual.

Nesse sentido, o trabalho teve por objetivo geral: Identificar e analisar a rotina de estudos dos alunos com deficiência intelectual, matriculados no ensino fundamental II, durante o período de 2020, contexto de ensino remoto.

Os objetivos específicos foram:

- a) Mapear o perfil socioeconômico e de escolarização da família de alunos com deficiência intelectual, matriculados no ensino fundamental II;
- b) Descrever a organização de rotina de estudos, na perspectiva de alunos com DI e seus responsáveis, durante o ensino remoto, no período de 2020;
- c) Investigar os materiais pedagógicos, suportes e apoios utilizados durante o ensino remoto para alunos com deficiência intelectual na perspectiva da família e do professor.

A seguir, serão apresentadas as seções desta pesquisa. A primeira seção trata de uma revisão sistemática sobre os estudos que foram localizados no período de março de 2020 a dezembro de 2021, e tratam do ensino remoto para alunos com deficiência intelectual.

Na segunda seção, são apresentadas as implicações causadas pelo ensino remoto no contexto da Educação Especial, com ênfase nos estudantes com DI.

Na terceira seção será apresentado o percurso metodológico adotado no trabalho e os procedimentos realizados para coleta e análise de dados.

Na quarta seção, apresentaremos os resultados e discussões da presente dissertação. Por fim, após a quarta seção serão apresentadas as considerações finais deste trabalho.

2 - REVISÃO SISTEMÁTICA

Como mencionamos, no período de 2020 e 2021, a crise mundial infligida pela pandemia COVID-19 provocou uma série de mudanças em relação ao ensino no Brasil. Por conta da necessidade de afastamento social, as escolas tiveram que, de modo emergencial, alterar a sua organização para o denominado ensino remoto, utilizando-se das tecnologias para ministrar aulas e acompanhar a aprendizagem de todos os alunos (FAUSTINO; SILVA, 2020; BRASIL, 2020).

Diante desses desafios e desse contexto, precisamos nos questionar como se deu a promoção da inserção de alunos com DI, matriculados nos espaços comuns do ensino regular.

Com relação a esse público com deficiência intelectual, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) apresenta uma categorização que vai do nível leve ao profundo, no denominado transtorno do desenvolvimento intelectual. Esse Manual aponta alguns critérios que caracterizam o indivíduo enquanto uma pessoa com DI, sendo eles: limitações nas habilidades mentais gerais; dificuldade no funcionamento adaptativo em comparação com indivíduos pareados por idade, gênero e condição sociocultural e; início no período de desenvolvimento, antes dos dezoito anos (APA, 2014).

Nesta direção, o intuito desta revisão sistemática foi mapear as produções científicas sobre o ensino remoto, no período de 2020 e 2021, para alunos com DI matriculados no ensino fundamental II.

2.1 - Busca dos trabalhos sobre a temática

A revisão sistemática é uma estratégia que dá a possibilidade de, cientificamente, selecionar artigos que tratem de uma mesma temática, analisando-os com criticidade e apresentando-os de modo sintético para o leitor (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

De acordo com Akobeng (2005), há oito passos para a revisão sistemática, que são: 1. delimitação da questão a ser pesquisada; 2. escolha das fontes de dados; 3. eleição das palavras-chave para a busca; 4. busca e armazenamento dos resultados; 5. seleção de artigos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão; 6. extração dos dados dos artigos selecionados; 7. avaliação dos artigos e; 8. síntese e interpretação dos dados.

Esse passo a passo delineado por Akobeng (2005) foi realizado nessa parte do trabalho e, a seguir, será apresentado seguindo as etapas de modo fidedigno às propostas pelo autor.

Etapa 1 - Delimitação da questão a ser pesquisada:

Nesta primeira etapa, definiu-se o foco e a questão de pesquisa a seguir apresentada, de modo que contribuísse a ter clareza do trabalho científico realizado. Assim, formulou-se a seguinte pergunta para nortear a revisão: Quais, quantas e como as produções acadêmicas tratam a rotina de estudos para os alunos com deficiência intelectual matriculados no ensino fundamental, no período de isolamento social durante a pandemia do COVID-19?

Etapa 2 - Escolha das fontes de dados:

Se realizou o Levantamento de trabalhos na plataforma Portal de periódicos CAPES/Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), por serem consideradas uma biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras e importante instrumento de divulgação científica.

Etapa 3 - Eleição das palavras-chave para a busca:

Nesta etapa se elegeu as seguintes palavras-chave e o operador booleano, considerando o foco da pesquisa: Pandemia AND Ensino Remoto AND Educação Especial.

Tabela 01 - Registro da busca de artigos por termos em português.

SciELO						
1º Termo	Booleano	2º Termo	Booleano	3º Termo	Resultado	Seleção
Pandemia	AND	Ensino remoto	AND	Educação Especial	4	1
CAPES						
1º Termo	Booleano	2º Termo	Booleano	3º Termo	Resultado	Seleção
Pandemia	AND	Ensino remoto	AND	Educação Especial	105	7

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados coletados no Portal de Periódicos CAPES e *SciELO*.

A partir da definição das palavras-chave, se definiu os critérios para seleção de cada estudo, a fim de incluir o máximo de materiais disponíveis.

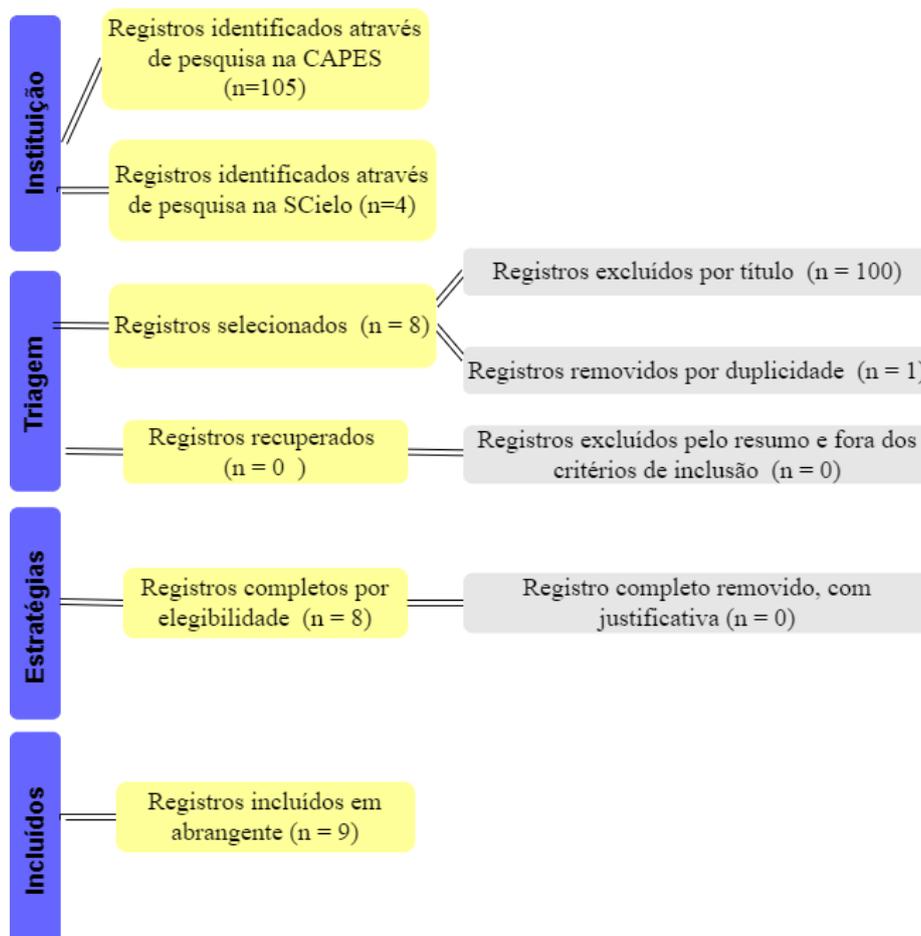
Critério de inclusão: (1) Serem trabalhos revisados por pares;(2) Relatarem a implementação do ensino remoto para as pessoas com deficiência; (3) Abordarem a experiência de alunos com deficiência e (4) Apresentar aspectos relativos à educação especial;

Crítérios de exclusão: (1) Não ser trabalhos revisados por pares; (2) Não abordar o período de isolamento social; (3) Não falar sobre a experiência do ensino remoto e os alunos com deficiência e (4) Não apresentar aspectos relativos à educação especial

Seleção dos estudos, a partir da leitura do título> resumo> leitura na íntegra a partir dos descritores: Pandemia; Ensino remoto; Educação Especial;

Conforme dito, para atender o objetivo do estudo buscou-se levantar produções que tratavam do ensino remoto para alunos com DI matriculados no ensino fundamental II no período em foco, durante o isolamento social da pandemia COVID-19. Com isso foi realizada uma revisão sistemática de literatura, que conforme mencionado, teve como base de dados a plataforma *SciELO* e CAFe - CAPES, a partir disso o percurso feito para a triagem dos trabalhos foi: busca> leitura do título> leitura do resumo> leitura na íntegra. E dentro dos critérios estabelecidos apenas oito estudos foram selecionados.

Figura 01 - Fluxograma da busca da revisão sistemática.



Fonte: Elaborada pela autora sobre trabalhos selecionados na plataforma CAPES e *Scielo*.

Etapa 4 - Busca e armazenamento dos resultados

Nesta etapa a busca nas plataformas mencionadas e por meio das definições das etapas anteriores a busca foi realizada no período de 2020 a 2021 e os dados selecionados foram armazenados em planilhas no Excel, contendo o título do artigo e *link* para acesso ao documento em *Portable Document Format* (PDF).

Etapas 5 e 6 - Seleção de artigos e extração dos dados

Para a seleção dos artigos na plataforma, foi realizada inicialmente a leitura dos títulos para a primeira etapa da seleção. Posteriormente se realizou a leitura inicial do resumo e posteriormente dos artigos na íntegra. A leitura foi realizada em tela de computador com os artigos salvos em PDF. Durante a leitura atenta, foi-se sinalizando com marcações no texto, pontos importantes que se vincularam e permitiam entender os estudos selecionados e ir elegendo os eixos temáticos para discussão.

Etapa 7 - Avaliação dos artigos

Após a leitura atenta e anotações de pontos importantes no material, que permitiram avaliar os estudos com o foco desta pesquisa, se elegu os eixos temáticos a serem apresentados e discutidos.

Etapa 8 - Síntese e interpretação dos dados.

Nesta etapa pretendeu-se apresentar a análise e discussão dos dados desta revisão, numa tentativa de destacar as aproximações e distanciamentos entre as produções destacadas.

2.1.1 - Resultados da busca dos trabalhos sobre a temática

Os trabalhos apresentados posteriormente são os que se aproximam do objetivo desta pesquisa, pois não foram encontrados trabalhos que abordam especificamente a deficiência intelectual, ensino fundamental II e rotina de estudos.

Todos os trabalhos selecionados foram revisados por pares, publicados em língua portuguesa com restrição temporal dos anos de 2020, 2021 e 2022. Foram excluídos da seleção estudos que não estavam disponibilizados na íntegra e que não atendiam a critérios de inclusão e que não tinham relação com a pergunta norteadora.

Quadro 01 - Dados de extração dos estudos incluídos na revisão.

Título	Autores	Ano	Objetivo
A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial?	Camizão, Conde e Victor	2021	Analisar o processo de implementação do ensino remoto com vistas à garantia do atendimento educacional especializado aos estudantes público-alvo da educação especial em tempo de pandemia da covid-19
Reflexões acerca dos desafios do trabalho remoto nas salas de recursos multifuncionais durante a pandemia de Covid-19	Ribeiro e Costa	2022	Objetivo deste estudo consistiu em realizar uma reflexão acerca dos desafios enfrentados por professores e estudantes das salas de recursos multifuncionais durante o ensino remoto resultado da pandemia do Covid - 19
Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota	Rocha, Freitas e Vieira	2021	Compreender como os estudantes de educação inclusiva estão sendo assistidos durante o período da pandemia
Estratégias de ensino remoto durante a pandemia de COVID-19	Arruda e Nascimento	2021	O presente estudo explora, através da análise de um Portfólio, as estratégias de ensino remoto utilizadas numa turma de quinto ano do Ensino Fundamental, evidenciando aspectos do ensino, da avaliação e da formação remota.
Vivências pandêmicas: ensino remoto, educação e subjetividade em tempos de coronavírus	Nascimento e Assis Castro	2022	O artigo propõe uma reflexão acerca da pandemia do novo coronavírus e o ensino remoto, a partir das percepções de um grupo de participantes de uma live realizada num curso de extensão online em 22 de junho de 2020, cujo tema foi “O discurso do ensino remoto em tempos pandêmicos”.
O aluno com deficiência intelectual e o ensino remoto durante a pandemia do novo coronavírus: a realidade de	Campos e Barbosa	2022	O presente artigo tem como objetivo discutir o atual contexto, que devido à pandemia do novo coronavírus (COVID-19) afetou diversos setores da sociedade, incluindo a educação. Outrossim, visa-se analisar o ensino

uma escola do campo no interior do Paraná			remoto no cenário público, destacando a experiência de uma escola do campo de uma cidade do interior do Paraná, para isso, expõe-se a prática com alunos com deficiência intelectual.
Narrativas de crianças com deficiência: Vivências escolares no contexto da pandemia do coronavírus	Freitas, e Sarmiento	2022	Objetivo investigar os sentidos que essas crianças atribuem às suas vivências escolares no contexto do ensino remoto emergencial e, a partir de seus dizeres, tensionar os desafios que se colocam para o processo de escolarização desses alunos em meio ao cenário pandêmico.
Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas	Fachinetti e Cássia Spinazola	2021	O objetivo deste artigo é relatar as formas como as atividades pedagógicas no ensino remoto foram planejadas, desenvolvidas e efetivadas por duas professoras de educação especial, desde a suspensão das atividades presenciais.

Fonte: Elaboração própria com base nos estudos selecionados.

Artigo (1): A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial?

O estudo realizado por Camizão, Conde e Victor (2021) teve o objetivo analisar como foi a implementação da Educação Especial durante o período de aulas remotas no período da pandemia do COVID- 19 em duas cidades, Cariacica e Vila Velha, situadas na região metropolitana da Grande Vitória (ES). Trata-se de um estudo documental em que as autoras analisaram os registros feitos pelas Secretarias de Educação (correspondências internas e publicação no Diário Oficial), os quais foram coletados e organizados de março a setembro de 2020.

O estudo foi realizado pela experiência de duas professoras pesquisadoras que trabalharam no período de isolamento social durante o processo de implementação do ensino remoto, as duas docentes foram submetidas a orientações dadas pelas respectivas Secretarias de Educação por meio de reuniões institucionais, formações, planejamentos e elaboração de atividades.

As discussões do estudo foram baseadas na perspectiva histórico-crítica, segundo as autoras esse método nos auxilia na retomada do discurso crítico, empenhando-se em desvelar “as relações entre a educação e os seus condicionantes sociais, evidenciando a determinação recíproca entre prática social e prática educativa” (SAVIANI, 2011, p.16), que devem fundamentar a constituição da proposta inclusiva do ensino remoto.

Nesse contexto as pesquisadoras pontuam a realidade de duas cidades com diferentes contextos econômicos, na primeira semana do COVID-19, o governo do Espírito Santo estabeleceu uma quarentena restrita com a finalidade de evitar o número de aumento de notificações de pessoas infectadas pelo vírus, com isso a situação afetou vários setores das cidades assim como o educacional. O município de Cariacica trabalhava com limites muito restritos na questão financeira, o setor da educação sentiu esse impacto no primeiro mês de pandemia, com cortes de estagiários e extensões de carga horária, diferentemente de Vila Velha que mesmo com as condições da pandemia conseguiu manter à taxa de crescimento do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica (FUNDEB) de 2019, o município teve a segunda maior arrecadação (R\$148,6 milhões) do estado (AEQUUS CONSULTORIA, 2020).

Em relação a Educação Especial o estudo aponta as condições de trabalho e formação dos docentes para atuarem na área. Em Cariacica, os professores designados para o trabalho na Educação Especial foram, até 2020, os mesmos habilitados para o trabalho em regência de sala de aula regular. A seleção foi feita por meio de prova interna oferecida pela SEME/coordenação responsável. Por esse motivo, todos os professores que atuavam na educação especial no município não eram ocupantes do cargo especificamente de educação especial. Além disso, muitos atuavam nessa mesma área e no mesmo município há muitos anos. Outro fato que pesou foi a possibilidade de fazer extensão de carga horária completa em outro turno, que é uma realidade muito comum na Educação Especial de Cariacica, que de acordo com as autoras, pode ser conferida no Portal Transparência.

O cargo de professor de Educação Especial foi criado em 2019 em Cariacica, mediante a Lei Municipal nº 5.950. Se considerarmos a designação das atividades apresentadas nas Diretrizes Operacionais da educação especial para o Atendimento Educacional Especializado - AEE na educação básica (BRASIL, 2001), onde o cargo não era regularizado. Já em Vila Velha o cargo de docente em Educação Especial é feito através de concurso público para profissionais efetivos, esse profissional tem uma área específica de atuação de acordo com a especificidade do estudante.

Sobre as aulas remotas e o processo de como aconteceria o ensino remoto para os alunos com deficiência o estudo nos mostra que a implementação do serviço não foi pensada para o momento da pandemia, observou-se que as ações tomadas para a implementação do trabalho remoto nos municípios de Vila Velha e Cariacica ocorreram distintamente. Vila Velha iniciou o trabalho no site Conectados da Vila, assegurando essa ação como uma atribuição do trabalho docente. Para isso, solicitou a produção de atividades semanais, que poderiam ser postadas na plataforma *online*, inclusive para os professores de Educação Especial. Esse foi o primeiro passo tomado em abril de 2020 e se manteve sem grandes alterações até setembro. A Educação Especial foi considerada para o referido município como um segmento da educação básica com demanda de atividades específicas.

A respeito do trabalho docente do professorado da educação especial, de acordo com a pesquisa, não houve nenhuma orientação para a sua efetivação. Consequentemente, também não houve nenhuma orientação sobre a efetivação do AEE. Faltou ao município o reconhecimento das reais atribuições do trabalho docente do professor de educação especial.

Para as autoras o momento de pandemia possibilitou a criação de uma nova/velha especificidade que mais se assemelha ao trabalho nas classes especiais, regredindo quase 20 anos ao período de integração em que os alunos estavam na escola, mas separados das turmas regulares. Cariacica também iniciou em abril a proposta de uma plataforma on-line para a postagem de atividades, porém ainda consta no site a informação de que essas atividades não seriam contabilizadas como carga horária de ensino. Ou seja, por mais que houvesse uma proposta, ela não poderia ser

considerada como ensino remoto. A proposta inicial era a utilização dos aplicativos do *Google for Education* adquirido no ano anterior, mas o cadastramento dos profissionais foi demorado a ponto de estar finalizado apenas em maio.

Além disso, não havia iniciado o cadastramento dos alunos, ou seja, quaisquer propostas que advieram da utilização desses aplicativos estariam impossibilitadas pela limitação do acesso, pela falta de cadastro dos alunos e pela dificuldade de acesso de parte da população. Como em Vila Velha, a plataforma “#DeverEmCasa” de Cariacica também conta com uma página específica da educação especial, mas a intencionalidade dela é totalmente diferente. Em Cariacica, a página aparenta ser um suporte técnico e metodológico ao professor de Educação Especial e não tinha nenhuma atividade específica voltada para o Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

Para as autoras, na análise das propostas, percebem que elas se aproximam na intencionalidade de desenvolver um apoio pedagógico aos estudantes PAEE dos municípios no período de pandemia pelas plataformas on-line. Assim como desenvolveram as referidas plataformas, também buscaram alternativas para os alunos que não têm acesso aos recursos tecnológicos. Contudo, as propostas são completamente diferenciadas.

Ao professor de Educação Especial do município de Vila Velha ficou a responsabilidade da produção das atividades que são atributos do professor regente das turmas em que se inserem os estudantes PAEE. Já em Cariacica, é claro o caráter de suporte esperado do professor de Educação Especial.

Artigo (2): Reflexões acerca dos desafios do trabalho remoto nas salas de recursos multifuncionais durante a pandemia de Covid-19

O artigo tem como objetivo refletir acerca dos desafios do trabalho remoto e o processo de ensino nas Salas de Recursos Multifuncionais no decorrer da pandemia do COVID-19. Os autores trazem uma contextualização da sala de recursos, destacando quem são os alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais, quais equipamentos são necessários e o que é preciso para que um estudante com deficiência frequente a sala de recursos.

Em seguida o tópico Salas de Recursos Multifuncionais em tempos de pandemia da COVID-19 aborda sobre o isolamento social e os empasses que a COVID-19 trouxe para o setor educacional e a modalidade da Educação Especial. As autoras citam o Parecer 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que tem o intuito de esclarecer a todos a necessidade dessa reorganização e o uso das atividades não presenciais, que foi realizada com a intenção de prevenir a propagação do vírus que assola o mundo todo, onde já constatado a importância do isolamento social (BRASIL, 2020).

De acordo com o parecer, cada estado e município optou por uma estratégia para sanar as atividades escolares durante o período do isolamento social. O parecer destaca que todas as atividades devem ser aplicadas a todos os alunos, incluindo os alunos da educação especial, as atividades

poderiam ser ofertadas de maneira remota ou não porém garantindo o uso de medidas necessárias para que a acessibilidade seja igual para todos “enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional da educação básica e superior onde estejam matriculados” (BRASIL, 2020, p. 14).

As autoras trazem reflexões e questionamentos sobre a imparcialidade do parecer, elas apontam em seu estudo que o parecer não traz orientações específicas sobre a educação especial e o conceito de ensino remoto. Estudos aparecem ao longo do trabalho, destacando que a acessibilidade não é baseada apenas em saber utilizar tecnologias digitais para o ensino remoto, destaca-se que os professores tinham que ter atitudes inclusivas, desde planejamento de aulas, interação com estudante, trabalho colaborativo com o professor de sala regular e a participação da família para organizar o momento de aprendizagem das atividades pedagógicas.

Outro questionamento destacado é a interação dos pais com os filhos e, logo, como a escola passou a ser melhor e mais frequente, pois há uma parceria entre esses envolvidos para a realização das atividades. Para a realização das atividades remotas, o professor precisou do auxílio dos familiares dos alunos com deficiência e/ou transtorno, sendo que os responsáveis pelos estudantes é que devem orientar e acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos.

O estudo reforçou que para os alunos da Educação Especial, as adaptações em relação às atividades foram mais difíceis, para isso foi necessário o auxílio dos pais e responsáveis, que acabaram fazendo o papel do professor, pois precisaram readaptar e mediar a aula conforme as necessidades do seu filho, já que pelo ensino remoto não tinha essa possibilidade de adaptação às necessidades de cada um. Os familiares, além de fazer essa mediação, estavam constantemente preocupados com algo que funcionasse para acalmar os alunos diante do cenário, “buscando suporte em outros e novos medicamentos, tentando manter alguns atendimentos pois até mesmo no Sistema Único de Saúde (SUS) houve suspensão de atendimentos como fonoaudiologia, psicologia e outros” (NUNES, 2020, p.28). Para as autoras, mesmo que o aluno não conseguisse se adaptar ao ensino remoto, foi considerado fundamental que os pais continuassem falando e tendo contato com a escola.

É citado no artigo que a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia indicou que o professor do AEE, deveria enviar para a família do estudante com deficiência e/ou transtorno, por meio digitais, todas as informações referentes aos recursos que foram utilizados no processo de ensino aprendido, assim como providenciar toda a acessibilidade que fosse necessária para a realização das atividades.

Nos resultados do estudo elas abordam que em tempos distanciamento social, a parceria entre família e escola nunca se fez tão necessária, pois foi esta a última, grande direcionadora das ações profissionais amparando a autonomia da equipe escolar, aliada aos diversos atores que compõem o cenário contemporâneo em que vivemos, para que, assim dele participe também como

educador. Considerou que ainda há muito que avançar em todos os campos que abrangem a inclusão, ressaltando que a inclusão escolar e que a parceria entre a escola, comunidade e a família permitiram uma reflexão da importância de sua contribuição para oferecerem condições, acessos e um ensino de melhor qualidade para esses alunos.

Artigo (3): Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota

O estudo aponta sobre a desigualdade social que o COVID-19 evidenciou durante o período de distanciamento social, o momento em que o país mais necessitava de investimentos em áreas sociais, a política econômica do governo federal, no período, e do Congresso Nacional seguiram em sentido oposto, negligenciando e mantendo-se fiel ao ideário neoliberal de diminuição do papel do Estado como regulador social e econômico. Postura que impossibilitou qualquer perspectiva de reversão do colapso do sistema de saúde, do desemprego e da miséria e dos consequentes danos ao direito à educação que se aprofundaram ao longo da pandemia.

A falta de recursos públicos esteve ao lado da ausência de planejamento que objetivou o atendimento das reais necessidades da população. Entre elas, destacamos a educação escolar pública, que é o objeto da análise deste estudo. Para a discussão desse problema foi analisada a situação da educação do estado de São Paulo durante o cancelamento das aulas em 2020, onde surgiram situações de desigualdade de acesso às tecnologias para o ensino remoto. Esses problemas se devem a decisões equivocadas que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tomou, além da adoção de critérios pedagógicos elaborados por instituições privadas, como a parceria entre a Secretaria e o Instituto Ayrton Senna.

Este estudo foi baseado na abordagem da corrente histórico cultural e analisou as contradições e limitações envolvendo o ensino remoto do ponto de vista histórico social, foi analisado como o sistema educacional brasileiro se estruturou até o momento da pandemia do COVID-19

O artigo evidenciou que as medidas do governo do estado de São Paulo para garantir o direito à educação durante a pandemia não se mostraram eficientes. As iniciativas não foram suficientes para garantir um grau de igualdade no acesso à aprendizagem que fosse satisfatório para todos os estudantes, destacando a desigualdade social.

Artigo (4): Estratégias de ensino remoto durante a pandemia de COVID-19

O estudo traz primeiramente uma contextualização sobre como foi o período de isolamento social e os impactos causados pelo ensino remoto em relação aos professores, familiares e alunos. O objetivo do trabalho foi apresentar como foi o desenvolvimento das aulas remotas em uma turma do 5º ano do ciclo I, tratou-se de um estudo de abordagem qualitativa onde se investigou a própria prática do professor pesquisador.

Foram analisados portfólios das aulas remotas que constavam planos de aulas, relatórios de reuniões, formação online, registro de frequência e de atividades. Segundo os autores, durante as primeiras semanas de aulas remotas o contato entre professores, familiares e alunos foi nulo, os docentes foram orientados a criar grupos de *Whatsapp* com os responsáveis pelos alunos a fim de firmar um compromisso com as aulas remotas.

O estudo traz a realidade de diferentes alunos que faziam parte das aulas remotas, a maioria tinha acesso a meios tecnológicos e internet para acessarem as aulas, outros estudantes eram atendidos por meio de ligações telefônicas. O trabalho também evidenciou a dificuldade dos pais para ensinarem seus filhos em casa, falta de formação dos professores em lidar com tecnologias para preparar aulas e vídeo aulas.

Ao utilizar a experiência de aulas remotas numa turma de 5º ano do Ensino Fundamental I, os autores analisaram quanto foi complexo as relações de ensino e aprendizagem, destacando a falta de recursos básicos e necessários, assim como as práticas de ensino durante as aulas remotas, destacou-se também, a necessidade de investir em formação docente não apenas em período de isolamento social, mas sim após esse cenário atípico.

Artigo (5): Vivências pandêmicas: ensino remoto, educação e subjetividade em tempos de coronavírus

O objetivo do artigo foi promover uma reflexão sobre a pandemia do COVID- 19 e o ensino remoto, o estudo trouxe uma contextualização do período de distanciamento social em 2020 e os impactos econômicos causados pela pandemia. Evidenciou-se também a precariedade do sistema de saúde da grande maioria dos países e as mortes causadas pelo vírus.

A partir das percepções de um grupo de participantes de uma live, realizada em 22 de junho de 2020, cujo tema foi “O discurso do ensino remoto em tempos pandêmicos”, os autores analisaram a discussão da live, que foi voltada para debater e desenhar o quadro de funcionamento público das universidades em tempos de pandemia.

O debate se deu através da percepção de pensar formas de fortalecimento do contato entre professores/as e estudantes, separados/as pelas medidas de quarentena, todos/as impactados/as pelas novas condições impostas pela pandemia e pelas ações sanitárias subsequentes ao seu anúncio.

Os dados indicaram que os estudantes e professores sofreram de forma significativa com as mudanças impostas pelos cenários pandêmicos. As respostas sobre as perguntas que foram feitas durante a live apontaram que as condições de trabalho dos docentes e o vínculo com os estudantes foram denominadas como precárias, desiguais e injustas e que nem todas as pessoas tinham condições para acessar o ensino remoto, discutem a desigualdade social, destacando que nem todos tinham acesso a meios tecnológicos e digitais para um ensino remoto de eficiência e acessível para todos os públicos.

Artigo (6): O aluno com deficiência intelectual e o ensino remoto durante a pandemia do novo coronavírus: A realidade de uma escola do campo no interior do Paraná

O artigo foi um estudo de caso qualitativo realizado em uma escola do campo no interior do Paraná, denominada como escola. Os participantes desse estudo foram 28 alunos com deficiência intelectual e distúrbios de aprendizagem, divididos em duas turmas de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Desses 28 alunos, dois estudantes tinham acesso aos aplicativos digitais específicos para as aulas remotas e o restante recebiam as atividades impressas.

O artigo trouxe uma discussão sobre a educação no campo e o conceito de deficiência intelectual e a funcionalidade da sala de recursos multifuncionais da escola que fez parte deste estudo. Com a pandemia, o estudo mostrou a realidade da condição social em que a escola do campo estava inserida. No Paraná as aulas remotas aconteceram através do aplicativo do *Classroom* que consiste numa sala de aula virtual, os alunos puderam interagir com os/as professores/as e realizar atividades. Para assistir às aulas e se apropriar dos conteúdos, foi utilizado outro aplicativo, o Aula Paraná. Eram aulas gravadas por professores, e disponibilizadas para o acesso na plataforma digital do *Youtube*, por canais televisivos, e por meio do aplicativo baixado no celular.

Para que os alunos tivessem acesso a essas aulas era necessário que cada estudante tivesse um aparelho celular, no entanto, nem todos tinham um celular para acessar as aulas remotas, a alternativa adotada era a entrega de material impresso com atividades e conteúdo de cada escola e na escola do campo essa entrega era mensalmente.

Dos vinte e oito alunos matriculados na SRM, apenas dois conseguiram acessar o aplicativo *Classroom*, o restante dos alunos recebia atividades impressas, e com o auxílio limitado de dados móveis, era solicitado as explicações por aplicativo de mensagens, os pais e responsáveis desses alunos tiveram que auxiliá-los em casa, mesmo com a escolaridade baixa, também traz a fala de pais que não conseguiam auxiliar seus filhos, mesmo eles pedindo ajuda, pais e responsáveis pedindo ajuda aos professores por não saberem o que fazer diante das aulas remotas no isolamento social.

Os alunos com deficiência das escolas do campo eram atendidos por aplicativos de mensagens e as atividades eram enviadas de maneira flexibilizadas de acordo com cada deficiência. A vulnerabilidade social e econômica, dificuldades na aprendizagem, falta de acesso a instrumentos tecnológicos, moradia no campo, todos esses fatores atrelados à educação à distância resultaram na precarização da aprendizagem para moradores do campo.

Artigo (7) Narrativas de crianças com deficiência: Vivências escolares no contexto da pandemia do coronavírus

O artigo foi uma pesquisa narrativa com o foco nas crianças com deficiência, as pesquisadoras trouxeram uma contextualização sobre o sistema educacional inclusivo e o cenário escolar que emergiu com a pandemia da Covid-19. O estudo fundamentou-se na concepção dialética de deficiência

sustentada por Vygotsky, de como o entorno social se organiza para lidar com as especificidades e condições orgânicas de cada indivíduo.

Participaram do estudo cinco crianças com deficiência, matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental I, sendo quatro crianças com autismo e uma criança com deficiência intelectual. De acordo com as autoras, a aluna com deficiência intelectual relatou como foi sua rotina de atividades escolares e o papel que sua mãe assumiu nesse período: “minha mãe, ela lê para mim...ela vê se tá certo...ela me explica de novo...levá-la na escola, traz atividades novas...”. Quando a pesquisadora a questionou acerca da interação com a professora, ela explicou “eu não tenho o *WhatsApp* dela, só a minha mãe”. Pela narrativa da estudante, as pesquisadoras perceberam que a mãe assumiu a responsabilidade de acompanhar as tarefas escolares. A relação com a professora da sala de aula deixou de ocorrer, todavia, sobre a professora do AEE, a estudante narra: "Ela faz um monte de atividade, ela também me explica, eu vou fazendo a atividade e ela me explica na ligação.”

As autoras trouxeram falas das crianças com deficiência em que foi analisada a perspectiva e vivências no período de isolamento social, tanto em âmbito familiar quanto educacional, levaram em consideração o fato de que a vivência de uma criança que estava presencialmente em sala de aula foi diferente da que estava de maneira remota e levaram em consideração as relações sociais e aprendizagem do estudante.

Artigo (8): Educação inclusiva no contexto da pandemia: Relato dos desafios, experiências e expectativas

Esse trabalho abordou os desafios enfrentados por professores, estudantes e familiares durante o período de aulas remotas, os autores discorreram sobre os últimos acontecimentos políticos no campo da educação, congelamento de políticas públicas em educação e a tentativa do Ministério da Educação de produzir alterações na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.

Foi destacado os embates sobre o ensino remoto e a contextualização de como esse modelo de ensino foi implementado durante o período de afastamento social. O estudo de caráter exploratório trouxe um relato de experiência de duas professoras, que mantiveram contato com os alunos via *Whatsapp*, que foi uma alternativa para manter um vínculo com os alunos no período de isolamento social.

Trouxeram questões que surgiram em decorrência disso, como por exemplo, não ser adequado para o acompanhamento das atividades e a ideia de invadir um espaço, em que o aplicativo de uso no celular dos responsáveis era utilizado para outros fins, ou seja, os responsáveis pelos números de *Whatsapp* utilizavam e precisavam do aparelho celular para outros fins e atividades do cotidiano. O artigo também discorreu sobre a adequação do currículo que exigiu um equilíbrio entre gestão permanente para verificar a periodicidade de participação dos alunos e engajamento para manter o aluno presente e participativo na tentativa ou proposta de ensino remoto.

Destacaram-se nesse cenário, que a relação com algumas famílias ou responsáveis se tornou mais positiva e intensa, havendo maior nível de comunicação, interação e troca de informações acerca dos comportamentos, aprendizado e desenvolvimento dos filhos, assim como em situações de dificuldades os professores e a escola conseguem oferecer suporte às famílias no encaminhamentos de ações de cunho social, visando o bem estar do aluno e de seus familiares, refletindo sobre como pensar na educação especial no cenário de pandemia, assim como a falta de apoio e os poucos investimentos feitos pelo governo federal durante o período de aulas remotas.

2.2 - Discussão dos resultados

2.2.1 - Metodologia utilizada

Os trabalhos 1 e 4 trazem em sua metodologia a pesquisa de análise documental em que foram analisados registros e portfólios durante o período de aulas remotas no período de isolamento social. Os resultados mostram que as propostas de ensino não foram possíveis de serem aplicadas pois não haviam sido dadas condições de trabalho aos professores para a aplicação de atividades nessa condição de ensino emergencial, faltavam orientações, formação e colaboração entre os professores que acabou por gerar uma centralização do trabalho no professor de Educação Especial tornando-o se responsável pelo ensino dos alunos com deficiência. Ainda há também queixas sobre a dificuldade dos pais em orientar seus filhos nas atividades pedagógicas, por diversos fatores como: falta de condições materiais para as atividades online e baixa escolaridade dos mesmos, isso mostra a vulnerabilidade dessas famílias que não conseguiam auxiliar os filhos.

O artigo 2, as autoras não mencionam a metodologia utilizada na elaboração do trabalho, o estudo tem um teor informativo no qual a autora explica o funcionamento da sala de recursos multifuncionais e qual seria o impacto disso para os alunos com deficiência que agora também receberam o ensino emergencial no período de isolamento e que um dos caminhos que elas acreditam ser o mais adequado é um estreitamento das relações entre pais e educadores já que ambos dividiram essa função pedagógica.

O artigo 3 é uma revisão bibliográfica baseada na abordagem da corrente histórico cultural em que aborda as contradições e limitações que envolvem o ensino remoto do ponto de vista histórico social, verificando como se deu a estruturação do ensino nesse período. Mostrando que as iniciativas governamentais do estado de São Paulo não foram efetivas e suficientes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e explicitando que não foi possibilitado acesso para os estudantes, o que evidenciou o descaso do governo e alargou a desigualdades.

O artigo 5 trata das percepções de um grupo sobre um live realizada cujo o tema foi “O discurso do ensino remoto em tempos pandêmicos” em que as autoras denominaram como sendo uma análise textual discursiva, e que se ressaltou nos discursos o sofrimento dos alunos e estudantes, a desigualdade em relação a precariedade de acesso a meios tecnológicos e falta de suporte para a realização do trabalho dos professores.

O artigo 6 é um estudo de caso realizado em uma escola do campo no interior do Paraná, que tinham acesso às atividades apenas por meio de aplicativos de texto, não havia uma constância nessas atividades, podendo ser enviadas a cada quinze dias ou uma semana, ou seja, não era mantido uma rotina, colocam que a limitação de acesso à internet no campo influenciou na forma que essas atividades poderiam ser feitas já que não era possível assistir aulas de forma online, retomando então a narrativa de que a desigualdade de acesso foi decisivo para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O artigo 7 é uma pesquisa narrativa com o foco nas crianças com deficiência, esse estudo se diferencia dos outros por trazer diretamente às percepções dos alunos com deficiência intelectual, esse trabalho tem por base a teoria de Vygotsky e mostra que as relações entre professor e aluno não foram as mais adequadas porque a aluna não tinha contato direto com a professora, essa relação era estabelecida a partir da mediação entre mãe e professora o que acabava por isolar a aluna de um contato direto com a professora prejudicando a aprendizagem.

Esse artigo é o que mais se aproxima da temática deste trabalho, pois ele traz a fala das crianças com deficiência e como foi a sua experiência no ensino remoto.

O artigo 8 é um relato de experiência de duas professoras, diferentemente dos outros trabalhos as autoras destacam que houve uma interação positiva e efetiva entre família e escola, trata-se de uma instituição de ensino pública. As estratégias utilizadas por essas professoras foram uma aproximação entre escola e pais, porém, as mesmas evidenciam que houve um descaso de investimentos do governo para a realização das atividades da Educação Especial e do trabalho pedagógico, dado o contexto se estabelece uma priorização entre esses dois espaços (escola e lar) como uma ferramenta crucial para acessar os alunos e estabelecer o trabalho que poderia ser feito, não há um aprofundamento sobre como foi o ensino mas sim que houve um estreitamento positivo entre pais e professores.

2.2.2 - Contexto do ensino remoto durante o período de distanciamento social

De forma geral os trabalhos pontuam a falta de investimento público para a realização das atividades o que acaba por acentuar as desigualdades sociais, mostra que não houve uma preparação para o trabalho desses professores, que os pais não estavam preparados para orientar as atividades pedagógicas, que havia uma sobrecarga de trabalho dos professores de Educação Especial que ficaram encarregados de administrar as atividades para os alunos com deficiência de forma paralela ou isolada do trabalho da sala de aula regular.

Nesta direção, Wenczenovicz (2020) discorre que o ensino remoto evidencia questões estruturais, ou seja, os problemas de acesso a computadores e de conexão com a internet, a falta de espaço apropriado para o estudo a domicílio/em casa e a relação família-escola. Se na modalidade presencial já havia um hiato entre a escola e os núcleos familiares, no momento de singularidade-isolamento social as distâncias aumentaram e a dificuldade de professores entrarem em contato com

os pais dos alunos tornou-se maior. Outro fator a se considerar é a baixa escolaridade dos familiares, diante dos inúmeros relatos apresentados, nos quais os responsáveis alegaram que não conseguem acompanhar as demandas da escola” (WENCZENOVICZ, 2020, p. 07).

Diante do contexto apresentado pelos estudos, podemos questionar se no processo de distanciamento social faltou estratégias que viabilizassem o acesso das pessoas com deficiência para o ensino remoto. Nesta direção, Cunha e Silva (2020) dissertam sobre o ensino remoto emergencial implantado de forma rápida para suprir as necessidades educacionais, no entanto, evidencia-se que projetos e políticas educacionais precisam ser implementadas baseadas na realidade social das pessoas, para evitar mais desigualdades no país.

No entanto, ao falar sobre as diferentes características e dimensões da exclusão, “a sociedade exclui para incluir e está transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão” Sawaia (2001, p. 8). A pandemia só deixou mais visível as dificuldades sobre a inserção do aluno com deficiência no ensino regular, assim como a falta de formação profissional para atender os alunos da Educação Especial.

Finalizando, podemos observar que os estudos sinalizam uma desigualdade no que diz respeito ao ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência e essa desigualdade acaba gerando a exclusão que é estrutural no sistema educacional brasileiro, principalmente quando o país acaba escolhendo pelo ensino remoto.

2.2.3 - Plataformas de ensino utilizadas

As plataformas usadas foram *Whatsapp* e *Google Classroom*, que são ambientes virtuais que foram criadas por cada estado, cidade e escolas, que dispunham de tarefas *online* e, às vezes, impressas (DIAS; PINTO, 2020).

As atividades *online* eram passadas por diversos meios para os estudantes, como mensagens de textos e postagem de atividades, além de recebimento de atividades impressas na escola (COQUEIRO; SOUSA, 2021).

Porém, não se deve simplificar que a adoção de tais meios eram suficientes para que o aluno tivesse contato com as plataformas, uma vez que esses recursos tecnológicos dependem da condição das famílias em ter um dispositivo compatível, acesso à *internet* e, sobretudo, saber manuseá-los ou ter a instrução de como utilizá-los (FAUSTINO; SILVA, 2020; MENDES; FILHO; TELECHEA, 2020).

Para Saviani (2020) só se pode considerar educação quando esta ocorre presencialmente, pois as relações interpessoais são premissas para sua efetivação, ou seja, a exigência da interação presencial entre professor e seus alunos. Ainda, por entender a socialização das crianças e jovens como uma função essencial da educação, essa relação interpessoal não pode ser feita por meio do ensino remoto ou a distância, e principalmente com o ensino doméstico.

De acordo com as aulas remotas questiona-se se existiu ou não a interação entre professor e aluno de maneira efetiva, mesmo de maneira remota ou através de atividades impressas, dada com as condições financeiras e sociais de cada estudante, família e professor.

2.2.4 - Resultados obtidos a partir de determinado contexto

As lacunas encontradas nos estudos foram: não abordarem sobre especificamente de como foi o trabalho pedagógico com os alunos com DI que é o foco dessa dissertação, como foi o ensino remoto emergencial na etapa do ensino fundamental do ciclo II que se diferencia da primeira etapa por ter mais disciplinas curriculares e não narraram sobre a rotina adotada pelas famílias dos alunos apenas sobre aspectos de comunicação e acesso.

Além disso, nenhum dos artigos diz ter tido amparo do governo para compra de equipamentos para os alunos, possibilidades de acesso à *internet* e dessas atividades poderem ser enviadas aos alunos e não deles irem até a escola fazer a retirada, o que afirma um teor de que: quem tiver mais recursos financeiros vai ter mais acesso e quem não será excluído das atividades.

Outro ponto a ser ressaltado é a não adoção de uma abordagem teórica nos trabalhos e não ter explicitado a metodologia prejudica na descrição de como chegou-se aos resultados, isso não se aplica a todos os trabalhos, mas percebe-se que alguns deixam esses aspectos teóricos e metodológicos de lado.

2.3 - A invisibilização de alunos com deficiência intelectual

No período de distanciamento social, o modelo de ensino sofreu mudanças, assim como a aprendizagem e o desenvolvimento – que entende-se que se dá a partir das interações sociais, culturais e ambientais. As relações humanas são importantes para o progresso intelectual, pois as pessoas aprendem através de relações de mediação com o outro (CONCEIÇÃO; SIQUEIRA; ZUCOLOTTO, 2020).

Nessa direção, é coerente dizer que o ser humano passa por diversas transformações ao longo da vida, sendo elas biológicas, cognitivas e sociais, ainda mais uma vez que a sociedade é integrada através de trocas nas relações sociais. Deste modo, a pandemia nos permitiu reconhecer mais acintosamente a importância dos vínculos sociais e afetivos, mesmo através das tecnologias e de forma remota (SANTOS, 2020).

Nesse sentido, é necessário que as pessoas com deficiência tenham uma educação que lhes possibilite mediação no processo de ensino e aprendizagem, podendo, assim, ter uma melhor oportunidade de desenvolvimento. No entanto, o ensino remoto dificultou tal processo, não permitindo muitas vezes uma interação efetiva entre professores e alunos no processo educacional (MEDEIROS; TAVARES, 2020).

Santos (2020) discorre que esse período de distanciamento social tornou as pessoas mais solidárias, pois foi uma época a qual estimulou, direta ou indiretamente, o cuidado em si, cuidado

com o outro e o pensar no coletivo ao se manter em isolamento. O autor reitera que “uma pandemia desta dimensão provoca justificadamente comoção mundial. Apesar de se justificar a dramatização, é bom ter sempre presente as sombras que a visibilidade vai criando” (SANTOS, 2020, p. 9).

Quando falamos em distanciamento social e condição social, compreende-se que nesse período as trocas de conhecimentos entre as pessoas foram mais escassas, visto o risco da contaminação pelo vírus (e, lembrando que, na época, ainda não tínhamos orientações totais e suficientes de prevenção do contágio) (CONCEIÇÃO; SIQUEIRA; ZUCOLOTO, 2020; SANTOS, 2020).

E, nesse sentido, podemos articular mais os pensamentos e reflexões sobre esse período de pandemia, principalmente ao somarmos nessa equação os fatores de condição de deficiência e seus respectivos desafios enquanto minorias políticas (MEDEIROS; TAVARES, 2020). “A segregação social ainda é muito presente no cotidiano destes indivíduos, pois uma parcela da sociedade ainda não aceita a pessoa com deficiência, seus direitos e não vislumbra suas potencialidades” (FERREIRA, 2009, p. 116).

Essa circunstância se agravou mais durante o período de isolamento social, principalmente no processo de escolarização desses alunos com deficiência. A pandemia gerou uma situação de vulnerabilidade para crianças e adolescentes matriculados em processo de escolarização (CORDEIRO, 2020).

As pessoas com deficiência, de acordo com Medeiros e Tavares (2020) não eram devidamente informadas sobre a gravidade e procedimentos de controle pandêmico, tornando-se, assim, mais vulneráveis, além de serem tradicionalmente subestimadas e vistas como incapazes diante de uma sociedade estruturalmente capacitista (SILVEIRA, 2007; FERREIRA, 2009; GAVÉRIO, 2017).

Além disso, esta modalidade de ensino nos mostrou as dificuldades de interação em uma aula remota, assim como a falta de acessibilidade para grande parte dos estudantes com deficiência. Esses estudantes foram obrigados a mudarem suas rotinas de estudos, deixando de estudar presencialmente e passando a estudarem de maneira remota. Estes estudantes precisaram se adequar e muitas vezes seus direitos de flexibilização curricular foram negligenciados, seja por falta de acesso à tecnologia ou mediação ao uso desta. Foi necessário fazer mudanças em relação ao sistema de ensino, o ensino remoto deveria ser acessível para todos os alunos, principalmente para os alunos com deficiência – visto que muitas vezes necessitam de adequações curriculares e didáticas para uma aprendizagem mais efetiva (CURY *et al.*, 2020; DIAS; PINTO, 2020; GATTI, 2020; ALVES, 2022).

Logo, a pandemia nos mostrou que o ensino remoto é algo que apresenta inúmeros desafios para ser eficiente e alcançar todos os estudantes. Zucoloto (2021) discorre sobre isso nos termos de Vygotsky, indicando que:

Para Vygotsky [...] Somos pessoas que dependem dos processos de socialização para aprender e nos desenvolver. Visto a necessidade da

continuidade do ensino, várias formas diferentes para ensinar foram instauradas e, com isso, houve o aparecimento de algumas dificuldades das pessoas envolvidas na área da educação (p. 3).

Ao pensarmos sobre acessibilidade e tecnologias para pessoas com deficiência intelectual, notamos que as dificuldades encontradas podem se dar pela incompreensão de como o trabalho pedagógico foi realizado, bem como a falta de recursos para trabalhar com o aluno. Esses elementos são componentes que, se não bem alinhados com o trabalho pedagógico, podem influenciar negativamente nos processos de ensino, bem como as aquisições de aprendizado do aluno com deficiência, ainda mais pensando no contexto de ensino remoto e suas eventuais barreiras (MAGALHÃES, 2020; MEDEIROS; TAVARES, 2020; OLIVEIRA-NETA; NASCIMENTO; QUEIROZ; MELO, 2021).

Medeiros e Tavares (2020) trazem em seu estudo falas de alunos com deficiência intelectual sobre o ensino remoto. Eles destacaram a falta de acesso aos aparelhos tecnológicos, de redes móveis e de ambiente adequado para estudarem, assim como dificuldade em realizar atividades que não sejam adequadas às necessidades dos alunos.

No que diz respeito ao atendimento escolar dos estudantes, Alves (2022) relata que durante o período remoto, os alunos continuam tendo dificuldade em acessar o currículo escolar, por ausência de materiais ou recursos adaptados. Ou seja, os alunos nessa ausência do ambiente da sala de aula, passaram a ter mais dificuldades.

Essa situação colocou em evidência a possível falta de suporte para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que professores podem ter no momento do ensino – seja isto pela carência de recursos materiais, tecnológicos e de formação para essa forma de trabalho.

Esse cenário não pode ser atribuído como um problema do aluno (ou do professor), pois é um problema estrutural de parte da educação brasileira nesse período pandêmico, que afeta os diferentes sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem do estudante. Muito dessas situações desafiosas vieram por assujeitamentos governamentais, que não atenuaram a invisibilização da educação de alunos com deficiência intelectual no período de ensino remoto (CURY *et al.*, 2020; ORLANDO; ALVES; MELETTI, 2021; ALVES, 2022).

2.4 - Desafios que atravessaram famílias de pessoas com deficiência: o “ser pedagógico” no período de ensino remoto

Até o momento, podemos destacar que o período de ensino remoto afetou a organização escolar das instituições de ensino, a falta de formação e acesso para que os docentes tivessem boas condições de trabalho, assim como a rotina dos estudantes com deficiência. Seguindo nessa lógica, refletiremos também sobre os desafios de pessoas familiares de sujeitos com deficiência intelectual no contexto do denominado ensino remoto.

Durante o processo de ensino remoto de alunos com deficiência foi proposta pela Resolução SEEC nº 02/2021 para as famílias:

articulação do professor do AEE com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, **provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários**; d) suporte do professor do AEE aos docentes da Unidade Escolar na elaboração de planos de estudo individualizados, segundo a singularidade dos alunos, **a serem disponibilizados e articulados com as famílias**; (BRASIL, 2021, p.5, grifo nosso).

Ressalta-se que a Resolução SEEC nº 02/2021 previu que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deveria ser disponibilizado mesmo remotamente, recursos deveriam ser oferecidos assim como materiais de apoio, o currículo deveria ser adaptado de acordo com as necessidades de cada aluno sendo construindo de forma colaborativa com os professores de sala regular, professores da educação especial e família conforme orienta o Parecer CNE/CP nº 5/2020 (MEC, 2020a).

Contudo, em uma parte considerável do Brasil, grande parte dos estudantes com deficiência não puderam ter um apoio efetivo dos pais durante o ensino remoto, por diversos motivos, como jornadas de trabalho longas, desorganizações intrafamiliares, etc. (ALVES, 2022). Isso foi algo não pensado pelo sistema educacional, que acarretou em diversos desafios para os pais desempenharem essa mediação, a qual muitos não tinham e nem tiveram o devido preparo para tal função “pedagógica” dentro de suas casas e lares no decorrer do ensino remoto.

Sendo assim, como as normas da Resolução SEEC nº 02/2021 iriam ser cumpridas? Como um AEE iria funcionar com os familiares sendo pivôs pelo o que se diz respeito à mediação dos estudos de alunos?

Então, a Resolução citada oferece orientações específicas para as famílias de alunos com deficiência, no entanto o documento não aponta como seria realizado o plano educacional individualizado e de que maneira seria realizado a articulação desse documento entre família e escola durante o período de aulas remotas.

Além desse cenário que denota que os familiares não eram formados para desempenhar um papel pedagógico constante na vida de seus filhos – mas, tiveram que o fazer –, é importante ressaltar que muitos responsáveis pelos alunos com deficiência tiveram que deixar seus lares durante o isolamento social, para que a renda da família fosse mantida. Dentre os aspectos dessas pessoas, viu-se que a maioria delas não tinham o ensino básico para auxiliar o estudante com deficiência durante o período remoto, dificultando, assim, a interação necessária para o processo de aprendizagem. Isso acarretou em uma acentuação de barreiras para a vida escolar desses alunos com deficiência, irremediavelmente (ALVES, 2022).

2.5 - Precarização do trabalho de professores durante o período de distanciamento social

2.5.1 - Desafios de professores com a tecnologia em tempos de pandemia

Com o avanço tecnológico, a sociedade vem vivenciando mudanças na maneira de acessar

conteúdos relacionados a arte, cultura, saúde, educação entre outros.

Neste sentido, a evolução tecnológica vem avançando, notoriamente, cada vez mais rápida e, desse modo, as chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ou, como atualmente vêm sendo chamadas, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aparecem de modo exponencial em nosso cotidiano.

Essas TIC e TDIC são utilizadas em diversos âmbitos da sociedade, entre eles o educacional. Existem várias ferramentas tecnológicas desenvolvidas para a área educacional e pedagógica, porém há muito que se progredir para que esses instrumentos se tornem mais acessíveis nas escolas públicas do país, haja visto que estas não possuem investimentos financeiros ou incentivos governamentais tão abrangentes para o estímulo da aquisição dessas tecnologias (GODOI *et al.*, 2020).

O Mapa da Inclusão Digital (BRASIL, 2012) aponta que o Brasil se encontra acima da média mundial de acesso à *internet*; e os Serviços de Informações do Brasil indica que de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD, 2020) 90% dos brasileiros têm acesso à *internet*. No entanto, mesmo com esses dados, precisamos problematizar certos aspectos da realidade, assim como Blotta (2012) faz, ao ressaltar que, apesar de 80% da população brasileira ter acesso à *internet*, o serviço de *internet* brasileiro é de baixa qualidade – e esse fato é um dos responsáveis pelas restrições e desigualdades de condições de participação nos meios de comunicação.

A falta de acesso a redes de *internet*, carência de aparelhos tecnológicos para assistir às aulas remotas, adicionado a condições domiciliares, torna-se uma dificuldade para a execução de forma efetiva das atividades propostas pela escola (JESUS; SÁ, 2021).

Diante deste contexto, parece que começou a existir uma barreira na interlocução com os alunos, por conta da falta de acesso das ferramentas, tanto das famílias/alunos e dos professores, o que pode ter levado a uma dificuldade no planejamento para a realização das atividades de forma remota (GODOI *et al.*, 2020; MENDES; FILHO; TELECHEA, 2020).

Diante desse contexto, o modelo de ensino remoto foi de difícil acesso para uma parcela majoritária de pessoas, principalmente as que não possuíam condições necessárias para acessar plataformas digitais ou outros meios tecnológicos (no quesito financeiro; no quesito de falta de informações sobre os elementos que tangenciam tais plataformas digitais; de localização distante de bons ou razoáveis sinais de *internet*; etc.), como já destacado anteriormente (PNAD, 2020; INEP, 2022).

No que se refere aos meios disponibilizados para a execução do trabalho remoto, foram criadas normativas para organizar o ensino, como a Resolução SEEC nº 01 de 18 de junho de 2020 estabeleceu diretrizes para a retomada das aulas e demais atividades letivas não presenciais da rede pública municipal de ensino no contexto da pandemia de COVID-19.

Ou seja, compreende-se que os professores que não apresentassem condições materiais para

a realização do seu trabalho remoto, teriam que se locomover até a escola. Contudo, não houve o estabelecimento de um protocolo sanitário para resguardar a segurança desses professores dentro do ambiente escolar. Reflete-se, perante isso, que a situação era desafiadora, uma vez que a *internet* brasileira não fornece condições para o cidadão da classe baixa ou média (que podem ser parcialmente compostas por professores), e, então, os docentes teriam que se direcionar para o âmbito escolar sem o mínimo respaldo no que tange a sua saúde e bem-estar, haja vista a situação grave a qual o Brasil se encontrava entre os anos de 2020 e 2021 em decorrência da pandemia do COVID-19 (GODOI *et al.*, 2020; MENDES; FILHO; TELECHEA, 2020; PNAD, 2020; JESUS; SÁ, 2021).

Sabe-se que o ensino remoto requereu uma série de novas metodologias e estratégias pedagógicas, na qual a abordagem do conteúdo precisa ser feita de uma forma diferenciada², tendo em vista que mesmo para os estudantes com acesso aos meios tecnológicos, existem limites para a apropriação dos conteúdos. Isso se agravou no momento em que o contato direto com o professor presencialmente não existia (FAUSTINO; SILVA, 2020).

Os docentes foram uma classe a qual sofreu fortemente com os direcionamentos educacionais tomados por instâncias governamentais no período pandêmico, deixando-os à margem de uma segurança de sua saúde e organização de trabalho de qualidade para os desenvolvimentos pedagógicos (FAUSTINO; SILVA, 2020; MENDES; FILHO; TELECHEA, 2020).

Em meio a emergência da pandemia, os professores foram obrigados a se adequar ao que lhe era exigido para a realização de seu trabalho de forma remota, mesmo que as condições para a sua realização não existissem, os professores tiveram que se adequar ao trabalho *home office*, que traduzido para a língua português quer dizer escritório em casa, ou o trabalho que pode ser desenvolvido na própria residência do empregado. No entanto, essa forma de trabalho foi mal estruturada para os professores sem ferramentas específicas, assim como um lugar adequado de trabalho. Logo, acabou que a classe do professorado se viu à mercê, resultando em desafios para o desempenho de seu trabalho docente durante tal período pandêmico (MENDES; FILHO; TELECHEA, 2020).

2.5.2 - Tensionamentos nos trabalhos pedagógicos em contexto de ensino remoto

Dentro da proposta de ensino no contexto remoto, destaca-se que dentre os recursos utilizados pelas escolas, estiveram as tecnologias assistivas com o apoio do Plano Educacional Individualizado (PEI). E, com isso, foi instituída a Resolução SEEC nº 02 (2021), que orientou como seria realizado o trabalho dos professores com os alunos com deficiência. Nisto, foram previstas as seguintes orientações:

V - Para o atendimento dos alunos com deficiência, transtornos

² Além disso, ressalta-se que nem todos os conteúdos, dadas a suas especificidades, se adequam satisfatoriamente, ao ensino remoto (FAUSTINO; SILVA, 2020).

globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação: a) **elaboração de atividades escolares adaptadas construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas por cada área de conhecimento no Currículo Paulista**; b) oferta de atividades online assíncronas em relação aos conteúdos, de acordo com a disponibilidade tecnológica, alinhadas com o **Plano Educacional Individualizado (PEI e/ou Plano de Desenvolvimento Individualizado)**; c) articulação do **professor do AEE com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários**; d) suporte do professor do AEE aos docentes da unidade escolar na elaboração de **planos educacionais individualizados**, segundo a singularidade dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias (p. 5, grifo nosso).

O documento destacou que as atividades para os alunos com deficiência no geral seriam realizadas³ de forma *online* síncronas ou assíncronas. Nesse contexto, o professor do AEE seria responsável pela elaboração dos PEI, mas o documento também não relata qual seria o trabalho do professor da sala regular dentro desse planejamento.

Por outro lado, o professor regente de sala iria ser o responsável pelos conteúdos específicos de cada disciplina. Assim, não haveria, por exemplo, uma definição da articulação entre os diferentes professores dos conteúdos de matemática, português, história, geografia, ciências, artes, inglês e educação física e o professor da Educação Especial.

No que tangenciou o professorado em virtude dessa situação de calamidade sanitária, é possível destacar alguns pontos. Entre eles, os aspectos adjacentes ao trabalho pedagógico e seus desafios. O trabalho pedagógico foi realizado de maneira remota e as atividades disponibilizadas de diferentes formas como retirada de material impresso na escola e atividades *online*, vídeos e *lives*. Diante de tal medida, podemos conjecturar que isto pode ter afetado a dinâmica entre aluno e professor, já que estes dependem diretamente do componente material (dispositivo tecnológico) para participarem normalmente das atividades pedagógicas. Nesse sentido, podemos compreender que:

O homem não está restrito a simples reflexos estímulo-respostas. Ele consegue estabelecer conexões indiretas entre as estimulações que recebe e as respostas que emite através de vários elos de mediação. Quando introduz uma modificação no ambiente através de seu próprio comportamento essa modificação vai influenciar seu comportamento futuro. Luria e Vigotski aplicam o conceito de mediação quase que exclusivamente aos processos de desenvolvimento mental da criança, especialmente ao discutir o papel da linguagem no desenvolvimento (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 229).

Pensando no ensino remoto e seus obstáculos, compreende-se que nesse período houve mediação efetiva entre professor e aluno, já que esses encontraram dificuldades para se comunicar – não havia, muitas vezes, um contato por mensagens, vídeos ou ligação, o que fazia com que as aulas

³ No entanto, não apontou como os alunos que não tinham acesso à internet ou aparelhos tecnológicos, receberiam as orientações dos professores e teriam acesso ao conteúdo escolar.

fossem um “conteúdo passivo”, dado que não havia uma devolutiva entre as diferentes partes em grande parte dos momentos.

O ensino remoto na pandemia do COVID -19 evidenciou que o professor não possuía formação e nem equipamentos adequados para trabalhar de forma *online*.

Nesse sentido, precisamos nos perguntar diante dos fatos apresentados: como esses alunos com deficiência estiveram presentes e ativos em seus momentos de aprendizagem diante das circunstâncias impostas pela situação do ensino remoto emergencial? Será que podemos, até que ponto, refletir a sua invisibilização sendo acentuada no período de 2020/2021, em decorrência da pandemia da COVID-19 no Brasil.

3 - MÉTODO

O presente estudo, de cunho qualitativo, caracteriza-se por uma pesquisa exploratória, do tipo estudo de caso.

A pesquisa exploratória tem como finalidade formular questões ou problemas, a fim de desenvolver possibilidades que possam resultar em um aumento de proximidade do pesquisador com o objeto de estudo (GIL, 2008).

O estudo de caso se trata de uma abordagem a qual considera uma investigação de origem empírica “que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2005, p. 32).

De acordo com as leituras realizadas da produção de Gil (2008), compreendemos que uma das grandes utilidades dos estudos de caso é verificada nas pesquisas exploratórias. Isso, pela sua flexibilidade, a qual é recomendável de ser trabalhada logo nas fases iniciais de uma investigação. Essa investigação pode ajudar na compreensão de uma série de temas sociais complexos. Por meio dessa compreensão, podemos, então, nos esforçar na busca de construir um montante de hipóteses ou possíveis direcionamentos para a reformulação do problema, visando direcioná-lo a posteriores melhorias e aperfeiçoamentos para o contexto. Além disso, o estudo de caráter de caso também se aplica com pertinência nas situações em que o objeto de estudo já é suficientemente conhecido a ponto de ser enquadrado em determinado tipo ideal, provendo ainda mais subsídios para um minucioso entendimento dos elementos culturais e fatores sociais que o perpassam. Somado a isso, estudos de caso são úteis⁴ também na exploração de novos processos ou comportamentos.

No sentido da pesquisa exploratória e do estudo de caso, compreende-se, então, que o pesquisador pode partir de um estudo de caso para analisar características de determinado fato ou fenômeno, visando fornecer dados para verificação de uma hipótese (MARCONI; LAKATOS, 1990). E é isto que essa pesquisa se debruçará a realizar, tendo em vista que exploramos os casos de dois alunos em detrimento do fenômeno de um contexto recente.

3.1 - ASPECTOS ÉTICOS

Para a exploração dos contextos dos alunos, essa pesquisa precisou passar por procedimentos éticos, os quais envolveram algumas etapas.

A primeira etapa foi a submissão dessa dissertação (ainda enquanto projeto de pesquisa) para o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), atendendo a Resolução CNS nº 510/ do Conselho Nacional de Saúde, sendo posteriormente aprovado conforme parecer CAEE: 52938021.1.0000.5504.

Foi solicitado aos participantes o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e

⁴ A utilidade também é evidenciada em pesquisas comparativas, quando é essencial compreender os comportamentos e as concepções das pessoas em diferentes localidades ou organizações.

Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) sendo um TCLE para os pais, um TCLE para os professores e um TALE destinado aos estudantes com deficiência intelectual. Os termos foram apresentados aos participantes no início da pesquisa, a pesquisadora forneceu uma cópia do documento para cada participante.

Foi assegurado o sigilo da identidade dos participantes e estes tiveram total autonomia em relação à participação na pesquisa.

3.2 - RISCOS E BENEFÍCIOS

É importante ressaltar que a contribuição dos sujeitos na pesquisa foi voluntária. Eles tiveram total liberdade para recusar participar do trabalho proposto, mesmo concordando e autorizando inicialmente, poderiam retirar seu consentimento a qualquer instante, sem que houvesse qualquer prejuízo para eles. Essa autonomia no ato de retirar o consentimento é compreendida como benéfica para o participante, pois dava confortabilidade para a sua permanência na entrevista ou para a sua decisão de cessá-la a qualquer momento sem prejuízos.

De modo geral, quanto aos riscos, caso alguma pergunta contida no questionário e/ou roteiro de entrevista, sob a ótica do participante, trouxesse certo constrangimento e/ou desconforto, por sentir-se com receio da exposição de suas declarações, eles poderiam optar em respondê-las ou não e/ou parar de ceder seus relatos para a pesquisadora quando achassem conveniente.

Quanto aos benefícios, cabe indicar que as participações, além da relevância social e científica, foi possível que os sujeitos contribuíssem para a formação/escolarização/formação da pessoa com deficiência no Brasil. Além disso, a participação auxiliou na obtenção de dados que foram utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para os professores e para as crianças com deficiência intelectual. A pesquisadora realizou o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho que tangenciaram a coleta de dados e os demais procedimentos dessa pesquisa.

3.3 - INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

A presente pesquisa utilizou como instrumento de coleta de dados: questionário e roteiro de entrevista semiestruturado.

No que tangencia o questionário e a sua respectiva definição, podemos destaca-lo enquanto uma "(...) técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, [...] expectativas, situações vivenciadas etc." (GIL, 2008, p. 128). Essa técnica pode auxiliar o pesquisador a ter informações precisas necessárias para que a sua questão de pesquisa seja respondida e para que o objetivo de sua pesquisa seja devidamente alcançado.

De acordo com Triviños (2013), a entrevista semiestruturada é utilizada para que exista questionamentos que estejam atrelados a teorias e hipóteses. Esses questionamentos possuem a função de responder às questões de pesquisa, sustentando de modo propositivo o objetivo do pesquisador com a sua investigação. Logo, compreende-se que, em síntese, a entrevista é aplicada para que o participante relate seus pensamentos e saberes de acordo com os objetivos propostos no estudo do pesquisador. Deste modo, podemos indicar que o que sustenta a prática da aplicação de um roteiro de entrevista semiestruturado é a sua maleabilidade em relação às perguntas, mas sem perder a rigorosidade de um instrumento científico. Além disso, o caráter semiestruturado permite que a identificação de nuances seja mais facilitada, em um diálogo com o entrevistado mais próximo de sua realidade, possíveis demandas e interesses (GIL, 2008).

Tanto o questionário quanto o roteiro de entrevista semiestruturado foram elaborados pela pesquisadora e submetidos à validação de conteúdo por juízes, (graduandos, pós-graduandos e docentes) pertencentes ao grupo de estudo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação - Educação Especial (UFSCar/São Carlos). Tiveram a finalidade de identificar e analisar a rotina de estudos de alunos com deficiência intelectual, matriculados no Ensino Fundamental II, durante o período de 2020, no contexto de ensino remoto.

Os dois instrumentos de coleta de dados supracitados tiveram o intuito de contribuir para descrever a organização da rotina de estudos, a partir da perspectiva dos alunos com deficiência intelectual, seus pais/responsáveis e professores, bem como investigar os materiais de cunho didáticos e pedagógicos, suportes e apoios utilizados durante o ano de 2020, período de ensino remoto em decorrência da pandemia da COVID-19. Logo, esses dois instrumentos foram escolhidos por entendermos que suas capacidades eram as melhores para explorar os fenômenos sociais e os impactos positivos e negativos em detrimento do distanciamento social durante a COVID-19 (GIL, 1995; 2008; TRIVIÑOS, 2013).

3.2.1 - Roteiro para caracterização dos participantes e questionário

Trata-se de um instrumento que foi elaborado com o objetivo contextualizar e caracterizar a rotina de estudos dos alunos com deficiência intelectual e seus pais/responsáveis (APÊNDICE D). Compreendemos que esse instrumento foi de importância por ter auxiliado a organizar a contextualização: a) de todas as pessoas que forneceram relatos para essa pesquisa e, também; b) de parte de suas vivências educacionais durante o período do ensino remoto emergencial.

3.2.2 - Roteiro de entrevista semiestruturada

3.2.2.1 - Pais/responsáveis pelos estudantes com deficiência intelectual

É um instrumento que foi elaborado e utilizado para descrever como foi a organização de escolarização dos alunos com deficiência intelectual que estavam matriculados no ensino fundamental do ciclo II, durante o ensino remoto no distanciamento social durante a pandemia do COVID-19.

3.2.2.2 - Professores da rede municipal de uma cidade de pequeno porte do interior de São Paulo

Esse instrumento teve como intuito investigar os materiais pedagógicos, suportes e apoios elaborados pelo professor responsável, no período do ensino remoto, durante o distanciamento social por conta da pandemia da COVID-19, para a escolarização de alunos com deficiência intelectual (APÊNDICE E; APÊNDICE G; APÊNDICE H).

3.2.2.3 - Alunos com deficiência intelectual matriculados no ciclo II do ensino fundamental

Foi utilizado para verificar, a partir da perspectiva dos alunos com deficiência intelectual, a organização da rotina de estudos durante o distanciamento social, por conta da pandemia da COVID-19. Ressalta-se que esse procedimento foi trabalhado pela pesquisadora de modo e com fins de ser adaptado, de forma a ser acessível aos alunos e garantir o entendimento das perguntas (APÊNDICE F).

3.4 - PARTICIPANTES

Essa pesquisa teve a participação: a) de dois alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental do ciclo II; b) de seus pais/responsáveis (uma mãe e uma assistente social) e; c) de duas professoras.

3.4.1 - Forma de seleção dos participantes

Para selecionarmos os participantes, desenhamos nove etapas as quais serão descritas a seguir:

Etapa 01: O primeiro contato foi feito com a Secretaria de Educação do município de forma não presencial, via e-mail, com os cuidados de não utilizar lista que permita identificar e visualizar os dados de contato por terceiro (ou seja, por e-mail individual com um remetente e um destinatário na forma oculta). Esse movimento foi na intenção de solicitar a indicação da escola pública municipal para a realização da coleta de dados da pesquisa, por meio de uma carta de autorização – apresentada nos arquivos como carta de autorização (ANEXO A).

Etapa 02: Após a autorização, indicação da escola e dos dados de contato (e-mail e/ou telefone), os quais foram enviados pela a Secretaria de Educação do município, foi realizado o contato de forma presencial. Essa visita presencial foi efetuada com os cuidados necessários, respeitando a disponibilidade do profissional responsável pela escola. Nesta etapa, foi indicado pelo responsável pela escola as turmas que têm alunos com deficiência intelectual matriculadas em sala de aula comum, assim como os professores de sala regular.

Etapa 03: Após o levantamento das turmas, a responsável pela escola entrou em contato com a pesquisadora para informar que ao todo sete alunos diagnosticados com DI estavam matriculados no Ensino Fundamental II.

Etapa 04: Após o levantamento, a responsável da escola entrou em contato com os pais/responsáveis de cada aluno para explicar o objetivo da pesquisa e convidá-los para fazerem parte de uma entrevista – assim como seus filhos ou estudantes sob sua responsabilidade.

Etapa 05: Após a direção da escola ter feito o contato com os pais e ter feito o convite, dois responsáveis por alunos com deficiência intelectual aceitaram participar da pesquisa.

Etapa 06: Nesta etapa foi marcado um dia e horário de preferência dos participantes para irem até a escola, para encontrar a pesquisadora, para que a mesma explicasse qual era o objetivo da pesquisa, como seria feito a entrevista, realização da coleta e assinatura dos termos.

Etapa 07: A responsável pela escola entrou em contato com os alunos, pois já tinha obtido a autorização dos pais/responsáveis para estarem participando da pesquisa. A direção conversou com cada aluno para explicar de maneira compreensível a participação de cada um na entrevista. Nisto, os dois alunos aceitaram.

Etapa 08: Foi marcado um dia na escola para que a pesquisadora conversasse com os alunos, explicando novamente qual seria o objetivo da pesquisa, realizando a entrevista com cada aluno e colhendo a assinatura dos termos dos participantes. Então, os dados foram devidamente coletados.

Etapa 09: Em relação aos professores, a responsável da escola também fez o primeiro contato com os docentes, explicando qual era o objetivo da pesquisa e convidando-os a participarem. Nisto, duas professoras aceitaram. Foi marcado um dia e horário com disponibilidade de cada uma para que a entrevista fosse realizada, assim como recolher as assinaturas dos termos das participantes.

Para seleção dos participantes, se selecionou os seguintes critérios de inclusão:

a) Alunos:

- Estar matriculado no Ensino Fundamental II, da rede municipal de ensino;
- Possuir diagnóstico de deficiência intelectual;
- Não ter condição outra condição de deficiência;
- Ter participado, no ano de 2020, do ensino remoto e;
- Apresentar interesse e ter o consentimento dos pais/responsáveis para participar da pesquisa.

b) Pais/responsáveis:

- Por filho/filha matriculado no Ensino Fundamental II da rede municipal de ensino;
- Por filho/filha matriculado com diagnóstico de deficiência intelectual;
- Por filho/filha que não tenha outra condição de deficiência;
- Por filho/filha que tenha participado, em 2020, do ensino remoto e;
- Aceitar que filho/filha participe da pesquisa;

c) Professores:

- Ser efetivo na rede municipal de ensino de uma cidade de pequeno porte do interior de São Paulo;
- Ter matriculado em sua turma aluno com diagnóstico de deficiência intelectual e que não tenha outra condição de deficiência;

- Ter trabalhado e ministrado aulas durante o período de ensino remoto, no ano de 2020, para o estudante selecionado e;
- Aceitar participar da pesquisa.

Para seleção dos participantes se selecionou os seguintes se adotou como critérios de exclusão:

- Estudantes com deficiência intelectual: Não ser um estudante que frequentasse e fosse matriculado na rede municipal de ensino; não possuir diagnóstico de deficiência intelectual ou ter uma condição de outra deficiência associada a esta; não ter utilizado o ensino remoto durante sua ocorrência; não apresentar interesse em participar da pesquisa e/ou; não ter consentimento dos pais ou responsáveis para ter participado do presente estudo;
- Pais ou responsáveis dos alunos com deficiência: Não ser pais ou responsáveis de alunos com deficiência intelectual matriculado na rede municipal de ensino; não ter participado do ensino remoto e/ou; não aceitar participar da pesquisa e;
- Professoras dos estudantes: Não ser professora da rede municipal de ensino de uma cidade de pequeno porte do interior de São Paulo; não ter aluno com diagnóstico de deficiência intelectual matriculado em sua turma; não ter trabalhado durante o período do ensino remoto e; não apresentar interesse em não participar da pesquisa.

3.4.2 - Perfil dos participantes

A seguir serão apresentados dados que permitiram traçar o perfil dos participantes da pesquisa. Cabe mencionar que eles receberam nomes fictícios para preservar suas identidades, mantendo-as em sigilo.

Quadro 02 - Caracterização dos alunos participantes.

Nome	Data de nascimento	Série em que está matriculado
Junior	23/03/2010	7º Ano
Fábio	08/03/2007	9º Ano

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados, 2022.

Fábio é um estudante diagnosticado com deficiência intelectual, adora futebol, brincar e jogar com seus amigos, o aluno apresenta comportamentos de timidez e contava com 15 anos de idade na época da coleta de dados. O aluno durante o ano de ensino remoto estava cursando o oitavo ano do ensino fundamental II, durante a coleta de dados deste estudo (fase de entrevista) o aluno cursava o nono ano do ensino fundamental. Ressalta-se que o aluno foi retirado da família originária (por motivos de perda do pátrio poder familiar) e atualmente mora em um abrigo municipal e se encontra em local com sigilo de justiça.

Júnior é um estudante diagnosticado com deficiência intelectual, contava com 12 anos na época da coleta de dados gosta de conversar, assistir desenhos, séries televisivas e brincar com seus amigos.

O aluno durante o ano de ensino remoto estava cursando o sexto ano do ensino fundamental, durante a coleta de dados deste estudo (fase de entrevista) o aluno cursava o sétimo ano do Ensino Fundamental II ele mora com seus pais, irmã e avó.

Quadro 03 - Caracterização dos pais/responsáveis participantes.

Nome	Responsável por	Data de Nascimento	Nível de escolaridade	Profissão
Eliane	Mãe do Junior	01/07/1886	Ensino Médio	Vendedora
Laura	Responsável Fábio	26/12/1970	Superior Incompleto	Assistente Social

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados, 2022.

A participante Eliane é uma mulher, mãe do estudante Junior, mora na zona urbana da cidade, trabalha em uma loja de roupas e acessórios como vendedora de segunda a sábado, casada, mora com mais cinco pessoas na casa e sua renda salarial é de um salário-mínimo.

A participante Laura é uma mulher, assistente social e responsável pelo aluno Fábio, ela responde pelo aluno e por outras crianças e adolescentes que moram no abrigo do município. Laura está presente no abrigo de segunda a sexta-feira, aos finais de semana cuidadoras ficam responsáveis pelos alunos que residem no abrigo.

Quadro 04 - Caracterização dos professores participantes.

Nome	Formação	Tempo de docência	Professora do aluno
Miriam	Ciências biológicas com pósgraduação no ensino da ciência	10 anos	Junior
Maria	Biologia/ Língua Portuguesa e Inglesa	10 anos	Fábio

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados, 2022.

Miriam é uma mulher, professora da rede municipal de ensino e professora do aluno Fábio, foi professora do aluno durante o ensino remoto, ministrando aulas de Ciências em 2020. Ressalta-se que a professora possui 10 anos de experiência na prática docente.

Maria é uma mulher, professora da rede municipal e estadual de ensino, foi professora durante o período do ensino remoto, foi designada para prestar os serviços educacionais no abrigo municipal, logo acompanhou o aluno Júnior. Ressalta-se que a professora tem formação em Letras e em Biologia, mas prestava auxílio em disciplinas gerais durante o período de ensino remoto.

3.5 - LOCAL DE COLETA DE DADOS

De acordo com dados nacionais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o município onde ocorreu a coleta de dados é considerado de pequeno porte, conta com uma população estimada (IBGE, 2021) de 34.097 habitantes, com salário médio mensal dos trabalhadores formais (IBGE,

2020) de 2,3 salários mínimo e apresenta um Produto Interno Bruto (PIB) per capita (IBGE, 2019) de R\$ 46.295,11.

Quanto ao número de escolas públicas municipais, conta 14 escolas de Ensino Fundamental, sendo sete de Ensino Fundamental I e sete de Ensino Fundamental II. Quanto ao número de alunos matriculados no Ensino Fundamental II, aponta 3.532 matrículas, 202 professores e 150 alunos com deficiência.

A escola onde se realizou a coleta de dados, aqui denominada de Instituição 1, é de Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), localizada em um bairro da zona urbana, funcionando nos períodos da manhã e tarde. É composta por 11 salas de aula, um laboratório de informática, cozinha, sala de diretoria, sala de professores, um laboratório de Ciências, uma quadra de esportes coberta, banheiro adaptado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, despensa, pátio coberto, refeitório, almoxarifado e pátio descoberto.

O nível socioeconômico dos estudantes matriculados na escola é de baixo a médio, classes C, D e E, dependendo do bairro oriundo do aluno. A escola tem um comprometimento social de boa parte dos alunos provenientes dos assentamentos rurais, que dependem muito da instituição em termos de material escolar e mesmo de contato para acesso a serviços de saúde e promoção social (Plano Gestor da Escola 2019).

No Plano Gestor da escola existe um tópico denominado Plano de Inclusão, o qual situa a Educação Especial enquanto parte da instituição. O Plano discorre que a educação escolar inclusiva não se limita ao aspecto didático-pedagógico. É mencionado, então, que a inclusão escolar é socioafetiva. O educando deve sentir-se acolhido e, dessa maneira, fazer com que direta ou indiretamente os funcionários da escola percebam, por ações e filosofias de igualdade social, que a diversidade não se constitui enquanto um obstáculo e sim como um estímulo para a formação de consciência de todos os envolvidos no processo socioeducacional e afetivo.

Além dessas informações, o Plano Gestor ainda traz que a decisão de escolher um recurso (para apoiar pedagogicamente ou para executar outra função dentro do processo educacional do aluno) é bilateral, devendo auxiliar o aluno e o professor. Essa decisão pode ser totalmente diferente quando, por exemplo, se trata de dois alunos com a mesma deficiência. Ou seja, para uma decisão sobre a “ajuda técnica” pode recair sobre o ato de escrever e, para outro, a importância pode focalizar o ato de ler. Consideram-se “ajudas técnicas” os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa com deficiência, com o intuito de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade. Então, as decisões pedagógicas, compreendem-se, que são executadas a partir das características do aluno, de seu histórico de vida, cultura e aspectos sociais – e não com base em sua deficiência, seja intelectual ou outra. A partir desse cenário descrito sobre o Plano Gestor, algumas premissas são colocadas em pauta:

- Para o auxílio a esses alunos, algumas ações estariam relacionadas ao trabalho realizado por profissionais da área da educação, que necessitam estar preparados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam alguma condição de deficiência. Nesse sentido, o Artigo 18 da Resolução número 02/2001 aponta algumas competências primordiais e necessárias ao professor:
 - Perceber as necessidades educacionais dos estudantes a serem adequadas e diferenciadas;
 - Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;
 - Avaliar, continuamente, a eficácia do processo educativo desses alunos e;
 - Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial.

3.6 - PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu de forma presencial, em ambientes diferentes. Uma entrevista com um dos responsáveis (mãe) foi realizada na escola. A outra entrevista foi realizada em uma instituição da cidade. Logo, uma das responsáveis por um aluno, que faz parte de tal instituição (abrigo), realizou a entrevista presencialmente na própria instituição e a outra na escola.

Devido ao fato dessa pesquisa ter sido realizada no período de pandemia, foram respeitadas as orientações de distanciamento social impostas pelo Ministério da Saúde e as orientações para procedimentos previstos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Nesse sentido, a pesquisadora teve como prioridade a realização do distanciamento social durante as entrevistas, fazendo com que em nenhum momento houvesse contato físico com os participantes – todas as pessoas utilizaram máscaras de proteção e tinha álcool em gel disponível.

O dia e horário foi marcado de acordo com a preferência dos participantes anteriormente elencados e caracterizados, seguido todos os preceitos de benefícios e cuidados a sua saúde (BRASIL, 2020). Por essa razão, os procedimentos da pesquisa não representaram riscos à saúde dos participantes, pois seguimos rigorosamente as medidas de prevenção sanitária em todas as atividades e pesquisa, de forma a minimizar prejuízos e potenciais riscos, além de promover o cuidado e preservar a integridade e assistência de todos os envolvidos na pesquisa, quer sejam participantes ou a equipe de pesquisa.

Assim, levamos em consideração o atual cenário de pandemia da COVID-19 ao apresentarmos e seguirmos estes protocolos (descritos tanto nesse momento de procedimento de coleta de dados quanto no momento de riscos e benefícios aos participantes) durante os procedimentos de pesquisa.

Diante disto, uma vez que os dados estavam devidamente coletados, pudemos nos debruçar em realizar o tratamento e a análise dos dados da pesquisa, a fim de refletirmos e tensionarmos os elementos oriundos dessas reflexões com base nos relatos empíricos dos participantes.

3.7 - TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

O tratamento dos dados ocorreu a partir de transcrição das entrevistas, da categorização alcançada e análise de conteúdo das falas de cada categoria. Ressalta-se que as análises das entrevistas, dentro dos eixos, foram feitas por divisão didática do material coletado sem desenvolver a desconexão das partes, facilitando a apreensão da realidade (ANDRÉ; LUDKE, 1986). As entrevistas foram organizadas e analisadas de forma qualitativa e agrupadas em eixos temáticos, que serão apresentados no início dos resultados e discussões da presente pesquisa.

4 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussões dessa pesquisa foi organizada em Eixos temáticos, para uma melhor apresentação didática dos dados e suas respectivas análises e reflexões. As categorias de análise foram organizadas com base nos temas abordados pelas falas dos participantes deste estudo. Foram três Eixos temáticos, os quais foram organizados e nomeados da seguinte maneira: a) Eixo 01: Suporte e apoios pedagógicos: a voz ativa de estudantes com deficiência intelectual em tempos de pandemia; b) Percepção de familiares ao decorrer do ensino remoto: o que dizem as mães de pessoas com deficiência intelectual? e; c) Minimização do conteúdo escolar e ações docentes durante a pandemia da COVID-19.

4.1 EIXO 01 - Suporte e apoios pedagógicos: a voz ativa de estudantes com deficiência intelectual em tempos de pandemia

A partir dos dados dessa pesquisa, conseguimos compreender uma parte do panorama sobre os apoios pedagógicos para pessoas com deficiência intelectual no decorrer do ensino remoto. Nessa direção, é viável tensionar algumas questões inerentes ao tema.

Primeiramente, temos que encontrar um ponto em comum sobre as falas dos dois alunos participantes com deficiência intelectual. Isso porque, a partir disso podemos entender melhor o cenário passado e vivenciado por eles durante esse período pandêmico. Logo, abre-se a possibilidade de construir uma análise para discutirmos e refletirmos sobre o assunto.

O ensino remoto desvelou diversas lacunas na Educação Básica. Além disso, algumas lacunas foram aumentadas devido a desigualdade social brasileira (ORLANDO; ALVES; MELETTI, 2021). Entre elas, a fragmentação das relações foram fatores que sofreram impactos. Ou seja, a participação do aluno com deficiência que já não era grande antes da pandemia se tornou ainda menor com essa distância desencadeada por causa do ensino remoto emergencial (CURY *et al.*, 2000). Para contornar essa fragmentação de relações, tivemos diversas alternativas. Entre elas, está a de estimular a voz ativa da pessoa com deficiência enquanto protagonista.

Nesse sentido, traçaremos a linha de raciocínio de ressaltar a importância da voz ativa de dois alunos participantes com deficiência intelectual.

Apesar desse Eixo 01 ser, também, relacionado aos apoios pedagógicos, compreendemos que antes de pensar no apoio concreto, até em virtude de materiais ou recursos, devemos nos atentar primariamente ao social e cultural, no intuito de compreender como o quesito social impacta positivamente ou negativamente a educação do sujeito com deficiência intelectual – principalmente ao se somar o fator do ensino remoto.

Então, em um primeiro momento, explorar a voz ativa dos alunos participantes dessa pesquisa em vias de colocá-los como protagonistas análise de dados desse Eixo 01.

Reconhecer a voz das pessoas com deficiência intelectual é um movimento que envolve a escuta, que envolve estimular e desenvolver isso de forma que seja ativa, autônoma e de cunho

emancipatório. Ou seja, é colocar a pessoa com deficiência enquanto protagonista, enquanto ser ciente de si e suas vocações e vontades. Mas, para isso, compreendemos, por meio de leituras do campo da Ciências Humanas, que é um processo para além do curto prazo. Logo, deve ser um movimento constante e coletivo dos sujeitos envolvidos com essa pessoa com deficiência, seja em sua educação ou em outras esferas que abranjam sua vida. É, então, um movimento em busca do caráter participativo e do reconhecimento das diferenças das pessoas com deficiência (FREIRE, 2000; FERREIRA; CABRAL-FILHO, 2013; GAVÉRIO, 2017; FERREIRA; JESUS-SANTOS, 2019).

O não estímulo da voz ativa e autonomia pode resultar em impactos negativos para a pessoa com deficiência e sua vivência. Isso pode ser mais negativo se somarmos o contexto do ensino remoto emergencial, o qual dirimiu as questões sociais e educacionais dessa população devido histórica segregação e exclusão (MENDES, 2010; SOARES, 2010).

Então, buscamos conhecer as percepções dos participantes Junior e Fábio, para explorar os entendimentos deles sobre a questão do ensino remoto.

Os dados dessa pesquisa indicaram desconhecimento parcial de um dos estudantes entrevistados sobre suas rotinas e os impactos reais que a pandemia da COVID-19 trouxe para sua realidade. O participante Fábio apresentou não compreender o que é pandemia, pensar na máscara higiênica de proteção como um objeto desfavorável ou demonstrar perda da noção de tempo do começo da pandemia.

Contudo, Fábio mostrou compreender as mudanças de sua rotina em relação ao início do COVID-19, assim como Junior – que mostrou compreensibilidade sobre o assunto.

(...) acho que eu estava no 5º ou no 6º ano. Eu estava no 5º ano, eu estava lá no [nome da escola] na época. Tipo, eu estava quase saindo da escola, eu estava comendo ainda né, estava me alimentando, aí eu voltei pra sala, aí, depois, disse que a diretora falou que estava um tempo de um vírus e que iria ser tipo umas férias. Eu não sabia que as pessoas já usavam máscaras, né. Mas, hoje como que eu percebi tá difícil (participante Junior).

Logo, projeta-se que o “fundamental” sobre a situação da COVID-19 foi passado para o estudante Fábio, apenas. Porém, as nuances presentes das condições pandêmicas, de acordo com os dados, não foram.

Desta maneira, levantam-se indagações, como: isso não poderia prejudicar a saúde do estudante? Isso não poderia ser interpretado, dentre uma das várias formas, enquanto uma ausência de compreensão devido a sua não inclusão nos momentos de troca sobre essas informações de cuidados e autonomia com a saúde durante o cenário pandêmico? Essa situação nos faz ter uma compreensão inicial sobre a inclusão de estudantes nos espaços de diálogos (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020; OLIVEIRA-NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020).

Além da compreensão inicial, podemos analisar que a condição social desfavorável de Fábio pode ter resultado em certas lacunas em seu conhecimento / em sua aprendizagem sobre o que é a

pandemia e seus impactos na rotina do estudante. Essa análise advém do princípio de que algumas pessoas com deficiência possuem impactos em sua educação quando outras esferas de sua vida são de vulnerabilidade social ou de desigualdade (SILVEIRA, 2007).

Essa dupla vulnerabilidade, somada ao contexto do ensino remoto, pôde acarretar em impactos negativos no cotidiano educacional não só dos dois participantes dessa pesquisa, mas em outras pessoas com deficiência intelectual.

Esse cenário educacional negativo para essa parcela da população precisaria ter sido resolvido primariamente pelos órgãos governamentais brasileiros, os quais pode se interpretar que muito se assujeitaram no quesito da educação nacional e, principalmente, no que tangencia os elementos necessários para uma igualdade educacional para minorias políticas em comparação com as demais pessoas.

A equidade no ensino remoto, na aprendizagem e no ensino de informações essenciais para a mitigação do COVID-19, precisaria ser pensada de modo macro, para que posteriormente impactasse positivamente os contextos micros educacionais brasileiros (CORDEIRO, 2020).

O apoio para a voz ativa dos estudantes deve ser de todas as esferas, em vias de impactar positivamente a cultura e as atitudes. É uma interlocução contínua entre as identidades e diferenças cidadãs (SILVA, 2000; RODRIGUES, 2001).

Nesse sentido, podemos nos questionar como ressaltar essa voz de modo propositivo em um contexto de ensino remoto sem deixar de reconhecer as subjetividades dos estudantes. Entre as possibilidades, há o resgate da voz ativa enquanto um símbolo que pode se materializar como um alicerce de diversas conjecturas sociais (WOODWARD, 2000; MENDES, 2010; FERREIRA; CABRAL-FILHO, 2013).

A abordagem de dar notória importância às necessidades dessa população a partir de suas próprias falas e demandas é algo que está interligado ao reconhecimento das identidades e das diferenças sociais (WOODWARD, 2000; FERREIRA; JESUS-SANTOS, 2019).

A materialização dessa voz ativa precisa ser por meio de seu reconhecimento. No ensino remoto, devido as relações distantes e muito diferentes do que jamais tínhamos vivenciado, isso pode ser mais difícil de ser materializado, ainda mais somando com os impactos negativos que minorias políticas possuem nesse processo de aquisição de voz ativo em suas lutas e movimentos em busca da autonomia – não só no âmbito educacional, mas na esfera cidadã (FERREIRA; CABRAL-FILHO, 2013; CORDEIRO, 2020).

Um exemplo disso ilustrado pelos nossos dados são os desafios que os alunos passavam. Tanto Junior quanto Fábio, de modos diferentes, relataram desafios.

Fábio disse na entrevista que as execuções de suas atividades não tinham o mesmo desempenho:” *Eu acho um pouco difícil de fazer, eu tinha dificuldade na matemática, tudo, eu tinha dificuldade sabe*” (participante Fábio). Mas, para a aula de Educação Física, o aluno disse que se

sentia, antes da pandemia, motivado, o que acabou devido o ensino remoto emergencial, o qual delegou o distanciamento entre os cidadãos: “*Da educação física, senti muita falta*” (participante Fábio).

Junior destacou outras dificuldades. Segundo o aluno, se concentrar durante o ensino remoto era um desafio: “*Tipo, eu estou lá, tipo aqui é minha atividade, esse é o meu lápis na hora ali eu distraia logo, só ficava uma coisa na minha mente*” (participante Junior).

Junior ainda indica que sentia “preguiça” de realizar as atividades. Porém, será que podemos atrelar uma falta de motivação com a ausência da realização das atividades, ou podemos compreender que a estrutura de ensino não está ideal para o aluno, visando o seu melhor aprendizado. Dizemos isso ao ler o estudo de Mallmann e Moura (2015).

Os autores supracitados discutem que uma rotina de estudos pode ajudar o desenvolvimento escolar do estudante, amplificando o processo de aprendizagem além da escola, as autoras também destacam principais funções que são concedidas em uma rotina de estudos: a) criar um hábito de trabalho intelectual na criança (leitura e pesquisa); b) fixar a aprendizagem realizada em sala de aula; c) desenvolver no aluno senso de responsabilidade; d) contribuir para um rendimento escolar de qualidade; e) criar no aluno o desejo de busca de conhecimento, como de seu aprofundamento e de sua ampliação e; f) melhorar o nível de aprendizagem do aluno (MALLMANN; MOURA, 2015, p. 80).

No estudo citado acima, são listados mais seis elementos para se formar uma rotina de: a) estabelecer horário para a rotina; b) proporcionar um ambiente adequado, ventilado, espaçoso que não tenha distrações; c) organizar os materiais antes de começar a lição com tudo que será utilizado; d) incentivar o hábito de leitura; e) não fazer a lição de casa para a criança e; f) envolvimento familiar. (MALLMANN; MOURA, 2015, p. 80).

Para criar uma rotina de estudos é fundamental que o estudante tenha um espaço com as condições necessárias de estudo, sistematizado junto a proposta de conteúdo a serem estudados e de um reforçador para que a tarefa seja realizada. As famílias devem fazer parte desse incentivo ao estudo ao invés de realizar a tarefa para o estudante, dar autonomia e reforçar positivamente é papel dos responsáveis para que o aluno tenha interesse e prazer para realizar a tarefa em casa.

A escola também deve fazer parte desse processo, pois a rotina de estudos é de caráter pedagógico e deve ser feito em colaboração com a instituição de ensino e família com o intuito de promover uma melhor compreensão de conteúdos escolares (MALLMANN; MOURA, 2015).

Além disso, podemos resgatar Medeiros e Tavares (2020), que dizem que uma vez que o aluno já está a distância da escola, ainda existe um potencial agravante negativo para a sua aprendizagem, que é o ambiente de estudos não organizado ou não ideal.

Indo ao encontro desses estudos, podemos elencar novamente esses desafios a questão de uma escuta das situações dos estudantes. Ou, talvez, uma falta do reconhecimento da voz ativa desses

estudantes em relação aos seus processos de ensino no decorrer do período de ensino remoto. Pois, um ensino não organizado advém de alguns desses aspectos colocados por Mallmann e Moura (2015) e por Medeiros e Tavares (2020). E isso pode ser combatido a partir da participação / voz ativa da pessoa com deficiência, sinalizando uma aprendizagem que não está sendo efetiva ou indicando um ambiente que não está sendo coerente para o seu desempenho nos estudos.

A pessoa com deficiência precisa ter uma voz ativa em todos os elementos que tangenciam o seu processo de aprendizagem. Não só para os desdobramentos em sua educação, mas em sua formação cidadã, em seu processo de autonomia (ACIEM, MAZZOTA, 2013).

A perspectiva de dar e estimular o desenvolvimento da autonomia social e cidadã da pessoa com deficiência vem se mostrando como positiva nos últimos anos, ainda mais considerando a existência dos preceitos do “nada sobre nós sem nós”. É preciso, logicamente, elucidar que esse processo é coletivo, não depende só da pessoa com deficiência. Então, deve ser um movimento o qual se faz e materializa em colaboração, com o envolvimento de todos (SOARES, 2010; GAVÉRIO, 2017; PÁDUA, 2018).

Essa coletividade deve estar inserida no cotidiano da pessoa com deficiência, estimulada não só por ela, mas por todos os envolvidos em seu processo de ensino e de aprendizagem. E, essa inserção da filosofia da coletividade, deve ser a partir de uma mudança paulatina na cultura social. Quanto mais pessoas envolvidas (coletividade), maior é a tendência de que alguém os identifique desafios ou ouças para posteriores diálogos e buscas por soluções da situação educacional do aluno com deficiência.

Essa mudança cultural é um quesito desafiador, porém é necessária que seja iniciada de modo micro (na vivência individual do estudante com deficiência intelectual e seu cotidiano escolar) para que, posteriormente, impacte positivamente os contextos macro, refletindo em uma melhoria na educação e em uma vivência de cunho social autônoma.

Nessa direção, é viável compreender a voz ativa como um instrumento para que paulatinamente a autonomia desencadeie – e a autonomia do aluno é um preceito para que a voz ativa dele seja contínua em seu cotidiano. Logo, é um movimento contínuo de ressignificação da cultura, desde a esfera micro até a macro; é um movimento de estímulo do protagonismo da pessoa com deficiência em sua vivência, em vias de ter um caráter emancipatório (ACIEM; MAZZOTA, 2013; FERREIRA; CABRAL-FILHO, 2013).

Nesse sentido, se seguimos os preceitos de Freire (2000) e falamos sobre a educação emancipatória, é justificável a razão de elucidarmos, irremediavelmente, a importância da voz ativa da pessoa com deficiência na educação.

A voz ativa de ambos os alunos apareceu nos momentos de fala sobre os apoios pedagógicos. Fábio e Junior destacaram que, por usarem bem o aparelho celular e o computador, tiveram poucas dificuldades em assistir as aulas *online*. Logo, a voz do aluno sobre esse quesito poderia nortear o professor a se atentar menos aos recursos e mais a como articular os recursos (que o aluno já sabia

usar) para o melhor desempenho e articulação de processos inerentes ao ensino e a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual.

Esse exemplo supracitado é um dos que endossam o quão importante é a identificação de uma perspectiva propositiva por meio da voz ativa dos alunos. Ao ter reconhecida a sua voz ativa, a pessoa com deficiência intelectual se torna o sujeito autônomo, o sujeito com poder perante suas escolhas e decisões. Isso pode auxiliar e fornecer base para o ensino do aluno e posterior trabalho de desenvolvimentos e melhorias de apoios pedagógicos (SOARES, 2010; ACIEM; MAZZOTA, 2013).

Falando sobre o campo das melhorias dos apoios pedagógicos, podemos deduzir, então que a voz ativa pode dar suporte sobre a readequação das atividades adaptadas a partir das perspectivas desses próprios alunos, os caracterizando enquanto protagonistas de seu próprio ensino e aprendizagem.

Por exemplo, o aluno Fábio, que relatou em entrevista uma “(...) *dificuldade na matemática, tudo. Eu tinha dificuldade, sabe?*” (participante Fábio). Independente do relato da dificuldade, podemos compreender por essa fala que a voz da pessoa faz a identificação dos desafios ser facilidade e ter caráter proativo.

Outro benefício da voz ativa para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual é que ela pode indicar mapeamentos da situação do aluno, do modo em que ele está estudando, em quais condições ele se encontra para exercer a função dos estudos. Tal qual Junior, que relatou na entrevista:

“(...) minha mãe abre meu Facebook e tem lá os grupos da escola é só abrir a live e tá lá a aula e eu fico assistindo [...] a minha vó pegava as atividades desta escola e levava pra casa, mas eu pedia ajuda para o meu pai” (participante Junior).

Esses mapeamentos da situação educacional dos alunos pode ser uma estratégia para se aproximar do indivíduo, ainda mais se relembrarmos a situação de ensino remoto passado a partir de 2020 (MAGALHÃES, 2020).

A articulação das possibilidades inerentes a aquisição de repertório dos alunos com deficiência intelectual pode ser uma alternativa para a adequação do currículo, ao invés de uma ulterior minimização do conteúdo escolar – denotando uma falta de conteúdos educacionais a serem passados ao invés de uma adequação de como esses conteúdos são passados. Logo, a construção dos conteúdos e do que cerceia o ensino do aluno é muito relevante de ser feito com a participação dele (OLIVEIRA, 2008).

4.2 EIXO 02 - Percepção de familiares ao decorrer do ensino remoto: o que dizem as mães de pessoas com deficiência intelectual?

Por muitas décadas passadas, as pessoas com deficiência vivenciaram o viés médico. Esse viés ainda é visto nos dias atuais. Os desafios resultantes desse viés médico vêm pendurando por tempos na sociedade, caracterizando sensos e dissensos sociais, os quais retratam uma dicotomia entre a

população. Muitas pessoas possuem concepções sociais, religiosas ou até médicas da deficiência, sobre o que é deficiência, sobre o que perpassa a vivência da pessoa com deficiência, inclusive no que tange suas potencialidades e projeções na sociedade enquanto estudantes, trabalhadores e, primordialmente, cidadãos (GIMENEZ, 2022).

Entre esses sentidos e dissensos, existe o senso comum, o qual ainda possui muitos pensamentos sobre o que é deficiência, muitas vezes atrelados a concepções antigas e estruturais, que não coadunam com a realidade do que é ser uma pessoa com deficiência, tendo em vista o montante de direitos humanos que essas pessoas possuem (PÁDUA, 2018).

Esse cenário social é refletido em diversos âmbitos, entre eles os familiares, os quais permitem que as concepções de mundo sejam aplicadas e replicadas de modos estruturalizados.

Isso é indicado em parte de nossos dados, uma vez que observamos a fala de uma das mães entrevistada, a qual ressalta uma perspectiva médica sobre seu filho com deficiência intelectual. Durante a entrevista, foi perguntado para a mãe: a) se ela conseguia acompanhar as tarefas escolares de seu filho durante as atividades remotas e; b) como eram as atividades desse aluno no ano letivo de 2020 durante o ensino remoto. A fala da mãe diante dessas duas perguntas foi a de um viés médico, juntamente de uma negação da deficiência de seu filho:

(Eliane, mãe do Junior): Não, eu não consigo, porque eu sofro muito pelo o que ele tem e os médicos pedem para mim não ajudar ele. Porque eu acabo sufocando-o muito, eu cobro muito dele, então os médicos falam, eu sou a última pessoa a ajudar ele na lição de casa.

Nota-se na fala dessa mãe que existe um sofrimento pela deficiência intelectual de seu filho. Para Batista e França (2007), o nascimento de uma criança com deficiência pode trazer mudanças, inseguranças e confusão no cotidiano familiar. Assim, a maneira como os familiares lidam com essas circunstâncias pode influenciar na construção de uma identidade do grupo familiar, assim como a criança com deficiência. E essas situações são subjetivas, variando de família para família, de contexto para contexto.

Outra fala da participante destaca a negação pautada em um viés médico. Isso aconteceu no momento em que a pesquisadora pediu para ela, Eliane, olhar o caderno do estudante.

(Eliane, mãe do Junior): Se você quiser ficar pode ficar, eu não vou mais usar esse caderno. Se você quiser guardar para estudar ou para te ajudar em alguma coisa pode ficar com ele, não precisa nem me devolver. Eu prefiro nem ficar com ele, porque me incomoda, então eu acabo ficando incomodada, por causa da letra dele, eu não o aceito ser desse jeito, então eu prefiro nem olhar.

Um estudo feito por Silva e Alves (2021) aponta que a fase da negação e a busca por um filho idealizado como perfeito pode demorar, dias, meses ou anos para passar, após esse período a família passa pelo processo de adaptação buscando informações sobre a deficiência de seu filho ou criança sob sua responsabilidade e por último a fase da aceitação onde a família tem uma visão sobre o que é a deficiência da criança.

Os estudos apontados pelas autoras citadas anteriormente também discorrem que os profissionais da área da saúde não estão qualificados para comunicar o diagnóstico da deficiência de forma adequada, pois o momento da notícia é decisivo e pode influenciar como os pais irão receber a realidade sobre seus filhos assim como o desenvolvimento futuro da criança que pode ser taxada como uma criança defeituosa e até mesma problemática. (SILVA; ALVES, 2021).

No segmento da visão médica, destacamos a fala da participante Laura, responsável por um outro aluno. Em sua fala, podemos observar uma conotação médica e a sua percepção em relação a como se ver uma pessoa com deficiência intelectual. Isso foi a partir de uma pergunta sobre a adequação curricular / adaptação de atividades para o aluno.

(Laura, mãe do Fábio): Sim, eram adaptadas, eu acho que não tem não tem mas eu posso até procurar que eu não sei onde foram colocadas essas atividades, mas assim era diferenciada assim pelo problema dele, pela especificidade dele, mas era adaptada a dele.

Por um montante de anos, as pessoas tem o entendimento de que a deficiência necessita ser corrigida. Isso é uma vertente do senso comum, pautada pela histórica segregação e exclusão que essa população sofreu em diversas esferas sociais (MENDES, 2010). Logo, parece que a sociedade em que vivemos ainda não está preparada para o diferente, o desviante e fora dos padrões impostos por uma estrutura social homogênea e eurocentrista (GAVÉRIO, 2017). Vygotsky (1989) aponta que as limitações de pessoas com deficiência não devem ser motivo de caridade e compadecimento, pois para o autor:

(...) o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado, ele enfraquece o organismo, minam suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade. Esta é uma lei geral, igualmente aplicável à biologia e à psicologia de um organismo: o caráter negativo de um defeito age como um estímulo para o aumento do desenvolvimento e da atividade (p 7).

Para Vygotsky (1989), a aprendizagem pode acontecer por outros meios. Compreende-se que a capacidade de mudança, de adaptação é típica do ser humano. Nisto, o teórico discorre que, para um indivíduo superar, depende de condições internas e externas, em relação ao indivíduo e ao contexto que ele esteja inserido.

Nesse sentido, o papel da mediação é importante para a aquisição de conhecimento da pessoa. Quando se cria condições favoráveis ao ensino, a deficiência pode se transformar em habilidade, já que o indivíduo não se vê como “não eficiente/deficiente”, e sim a sociedade o vê como uma pessoa com deficiência (CUNHA; AYRES; MORAES, 2010). É um movimento de sociabilidade que envolve elementos antropológicos que penduram por décadas e décadas, que acabam por implicar em fragmentações das relações sociais que essas pessoas podem ter em vários campos, inclusive o

educacional. Sendo assim, entendemos que as relações sociais são importantes para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual.

Essas relações sociais, na pandemia, foram feitas de diversas maneiras. Inclusive, as relações sociais tiveram que estar no cotidiano das famílias de pessoas com deficiência, uma vez que sabemos a preponderância que tais relações possuem no processo de aprendizagem desses alunos.

Arruda e Lima (2013) trazem em seu estudo sobre a participação dos pais ou responsáveis no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência. Nessa pesquisa, os autores apresentam indicativos de que esse envolvimento da família ajuda na formação da pessoa com deficiência enquanto indivíduo, assim como sua aprendizagem.

Alves (2022) aponta que os docentes perderam a função de lecionar e acabaram virando “tutores”⁵, passando essa responsabilidade de mediador para as famílias. Pais e responsáveis pelos estudantes viraram mediadores de aprendizagem. No dia a dia destes responsáveis durante o cenário pandêmico do COVID-19, ocorreram grandes mudanças, principalmente quando o seu ambiente familiar virou potencialmente uma rede de apoio para a realização de conteúdos escolares. Logo, as aulas *online* foram tomando espaço em um ambiente familiar diante de tantos problemas estruturais na educação evidenciados pela pandemia e pelo modelo remoto (LIMA *et al.*, 2022).

No entanto, no contexto de aulas remotas, muitos pais não sabiam como lidar com essa forma de ensino, com essa responsabilidade de ensinar e de ser parte crucial da composição da aprendizagem de seus filhos. Muitos responsáveis não sabiam lidar com a tecnologia necessária para o desenvolvimento do ensino no modelo remoto. Essa dificuldade também foi mostrada pelas mães dos alunos Fábio e Junior, uma vez que o acompanhamento das atividades deles não foi compreendida, na análise dos dados, como uma suficiente para ser atrelada a um trabalho pedagógico. Porém, isso é o “comum”, pelo já antes visto em outros estudos, que destacam que familiares normalmente possuem esses desafios no uso de tecnologias e acompanhamentos das possibilidades de ensino e das aprendizagens dos filhos com deficiência (BAGATINI, 2021; MACHADO; DAVI, 2021; SILVA; MAIO, 2021).

Para superar essa situação, compreendemos que um movimento de organização de estudos poderia ser passado pela escola para os familiares, para ajudar a família no processo de mediação dos filhos e, conseqüentemente, potencializar a aprendizagem desses sujeitos.

Os autores Mallmann e Moura (2015) destacam que a rotina de estudos deve ser feita de forma colaborativa com as famílias, no entanto se pensarmos no contexto de distanciamento social e ensino remoto, muitas famílias não conseguiram dar o suporte necessário ou se adequar a uma rotina de estudos, pela falta de equipamentos, formação e infraestrutura em casa adequada para um aluno estudar.

⁵ Ou seja, eles estavam passando apenas instruções da demanda a ser seguida e substituindo um profissional da área tecnológica, perdendo sua figura como mediador de aprendizagem.

Disponibilizar materiais pedagógicos *online*, aulas de forma assíncrona sem dar as devidas orientações aos alunos e responsáveis para a correta utilização amplia a exclusão dos alunos público alvo da educação especial (JESUS; SÁ, 2021).

De acordo com Lunard *et al.* (2021) na rotina dos responsáveis pelos alunos em fase de escolarização durante o distanciamento social, existiam várias mudanças como condição financeira afetada, país sem o ensino básico completo, falta de recursos digitais, famílias de diferentes estruturas, pais e mãe solteiros, viúvos, separados assim como a situação do vírus afetou ainda mais as pessoas de classe social baixa, resultando num maior impacto da vida desses indivíduos.

Em vista disso, para uma rotina de estudos é necessário um conjunto de elementos, que vão além da infra estrutura familiar e organização. Para Vygotsky (1998), é através do auxílio do outro, no caso não só do professor, mas de outro mediador (como a família), que a criança vai conseguir construir e internalizar seu conhecimento de forma autônoma, através da mediação.

Esse Eixo 02 pontuou falas que demonstram como a perspectiva médica, na perspectiva das mães de alunos com DI, esteve presente desde a notícia do diagnóstico da deficiência até a fase do sofrimento que a mãe sente pelo filho, e a visão de que a pessoa com deficiência intelectual é vista como não tão capaz, impactando, direta ou indiretamente, na vida escolar do aluno com deficiência intelectual.

4.3 EIXO 03 - Conteúdo escolar e ações docentes durante a pandemia da COVID-19

As indagações referentes ao acesso à internet e tecnologias digitais apresentadas durante esse estudo apontaram para as desigualdades no que diz respeito ao ensino remoto (GODOI *et al.*, 2020; MENDES; FILHO; TELECHEA, 2020; JESUS; SÁ, 2021).

Nesse sentido, as mais diversas estratégias foram optadas de serem seguidas, em diversos e diferentes âmbitos de ensino, independentemente se essas estratégias eram ou não coerentes com as realidades vivenciadas pelos estudantes com deficiência. Entre essas estratégias, está a de minimização do conteúdo escolar. Essa minimização de conteúdo ou de atividades diferenciadas foram ofertadas para os alunos com deficiência intelectual segundo o relato dos participantes.

A seguir será apresentada a fala da uma professora Maria, docente que acompanhou um aluno com deficiência intelectual matriculado no ensino fundamental II. A pergunta era sobre a rotina do aluno e como eram realizadas as atividades.

(Maria, professora de Fábio): No início ele deu muito trabalho, porque ele não aceitava isso por mais que as lições dele era diferenciada dos outros, ele não aceitava essa parte. Porque, sempre tinha o porquê que as lições dele era diferente. Ai a gente tinha que trabalhar essa questão e explicar para ele, pra poder que você entenda melhor para você poder assimilar melhor o conteúdo. Ai ele começou a fazer, mas tinha coisa que ele não gostava.

Para Muniz (2019), o conteúdo escolar não deve ser minimizado ou diferenciado para os alunos com deficiência intelectual. A autora indica que as atividades devem ser planejadas de acordo com as

habilidades e dificuldades do estudante. Nisto, o docente deve ter um olhar atento quanto a sua prática de ensino e as metas que devem ser alcançadas, para que não exista qualquer diferenciação nas atividades propostas para os alunos da rede regular. Para apoiar essas frentes citadas, é necessário que exista um PEI, para que as adaptações necessárias sejam feitas de acordo com o conteúdo escolar – sem que haja diferenciação nas atividades propostas.

A professora continua seu relato com a seguinte fala:

(Maria, professora de Fábio): E aí eu forçava, porque eu acho que por mais que ele tenha as limitações que ele tem a gente tem que forçar um pouquinho pra elevar que ele tem para melhorar só que aí ele também, daí depois quando mudou para o período da manhã a parte mais difícil era ele acordar mas ele acordava, assistia as aulas, mas sempre ali no pé dele, mas como o tempo ele foi evoluindo, aí ele já fazia as lições sozinho, ele começou a querer gostar de algumas matérias, na escola falaram como ele evoluiu, porque teve todo trabalho para ele começar a ver, qual a importância do estudo.

O relato da professora aponta não somente a falta de adaptação escolar para o aluno, mas sim como a docente o vê como uma pessoa com deficiência intelectual, a professora utiliza a palavra “forçar” como um modelo de ensino.

Em seu relato, a professora aponta mais uma vez para a diferenciação das atividades, quando é feita a pergunta se o aluno a acompanhava ou não durante as aulas remotas:

(Maria, professora de Fábio): Conseguia normalmente, acompanhava normalmente, só que as lições eram diferenciadas da sala então quando a professora fazia correção dos exercícios dos outros alunos depois ela mandava para mim no particular a correção dele, pra mim poder fazer a correção com ele, porque na aula como era só ele na sala com deficiência não tinha como ela parar e fazer a correção, então ela fazia uma correção geral do conteúdo e das questões que foram elaborados e depois no particular ela mandava para mim as dele.

A professora relata que o aluno acompanhava normalmente as aulas *online*, porém a mesma traz em sua fala que as atividades eram diferenciadas da sala. Guadagnini e Duarte (2015) discorrem que o currículo adaptado é de direito do estudante e não uma escolha, uma vez que o sistema educacional quer essas devolutivas, provenientes da adaptação, para compreender como o favorecimento esta correndo para os alunos. Neste contexto, presume-se que as adaptações curriculares devem ser realizadas quando houver necessidade, para se ter um currículo adequado às particularidades presentes em uma sala de aula, principalmente diante dos alunos com deficiência intelectual e suas respectivas particularidades (MUNIZ, 2019).

Dizer que o aluno acompanha as atividades normalmente e, ao mesmo tempo, relatar que as atividades eram diferenciadas pareceu ter o intuito de promover uma autonomia ao estudante em relação as atividades propostas para a sala. Contudo, não incluí-lo nas correções das atividades deixa uma perspectiva de que o aluno é incapaz e pode, mesmo que indiretamente, evidenciar uma distinção

do aluno em relação aos demais, conotando que ele não é um estudante como os demais (CUNHA; AYRES; MORAES, 2010).

Vygotsky (1994) discorre que:

(...) o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (p. 103).

É possível verificar que as falas da professora sobre a minimização de conteúdo escolar e atividades diferenciadas não apresentam qualquer adequação curricular e adaptação ao aluno com deficiência intelectual, bem como não há indícios que a relação entre conteúdo e a forma como foi trabalhado favoreceu, durante o período de aulas remotas, uma melhor aprendizagem e desenvolvimento ao estudante.

É relevante preponderar diante dos contextos descritos que o professor deve ser mediador do conhecimento do aluno e, para Vygotsky (1998), esse processo carece de uma necessidade de mediação do docente no decorrer do ensino, para que, assim, o estudante crie habilidades de criatividade e se torne um constante questionador do meio em que está inserido.

A seguir, a professora relata o que entende sobre adequação curricular:

(Maria, professora de Fábio): Nossa, bom eu a pouco tempo atrás eu fiz uma pós-graduação em psicopedagogia. E aí eu aprendi muito em relação a isso eu antigamente eu achava que por mais que um aluno fosse adaptado eu acho que nós tenhamos que introduzi-lo ao contexto que estava na sala, só que a pandemia serviu para a gente enxergar esses alunos de outra maneira, né? [...] eles realmente têm seus graus de dificuldade e precisam ser realmente adaptados, só que muitas vezes o problema não é nem adaptar o conteúdo e sim saber se esse aluno é alfabetizado ou não que é o que acontece com muitos alunos que estão hoje no ciclo II, muitos não são alfabetizados.

A professora aponta em sua fala a frase “grau de dificuldade do aluno”, relacionando a adequação curricular e a alfabetização do aluno com deficiência intelectual. É necessário saber quais são as necessidades e dificuldades do estudante com DI, pois uma escola inclusiva deve se adaptar ao aluno e não o inverso. Logo, é necessário que as adaptações sejam feitas para sanar as necessidades do estudante, sobretudo dos alunos com deficiência intelectual (OLIVEIRA, 2008). É essencial levar em consideração as especificidades desses alunos, como apontado pela professora que ficou confusa ao relacionar adaptação curricular com alfabetização.

Podemos compreender, por esses dados e pelas discussões feitas nesse segundo eixo da dissertação, que, realmente, a pandemia da COVID-19 foi um momento o qual relevou fragilidades do nosso sistema educacional brasileiro, primordialmente quando nos referenciamos aos processos de ensino atribuídos a população com deficiência intelectual. Ainda existem lacunas e explicações que

carecem de esclarecimento, para que os docentes envolvidos nesse processo de inclusão não fiquem à mercê de uma elaboração de estratégias não tradicionais e mais aproximadas da recenticidade, sobretudo a recenticidade de estratégias pedagógicas pautadas e baseadas no cunho científico, que vem explorando essa questão da educação de pessoas com DI há muitos anos no Brasil.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo identificar e analisar a rotina de estudos dos alunos com deficiência intelectual, matriculados no ensino fundamental II, durante o período de 2020, contexto de ensino remoto. Os objetivos específicos foram: a) mapear o perfil socioeconômico e de escolarização da família de alunos com deficiência intelectual, matriculados no ensino fundamental II; b) descrever a organização de rotina de estudos, na perspectiva de alunos com DI e seus responsáveis, durante o ensino remoto, no período de 2020 e; c) investigar os materiais pedagógicos, suportes e apoios utilizados durante o ensino remoto para alunos com deficiência intelectual na perspectiva da família e do professor.

A partir dos resultados dessa dissertação, verificamos: faltas de adequações curriculares; docentes trabalhando sem as devidas condições necessárias para realizar o trabalho de maneira eficaz; estratégias de ensino prejudicadas. Nisto, compreendemos que as famílias de pessoas com deficiência e as próprias pessoas com deficiência se viram à margem, sem apoios para desenvolvimentos de aprendizagem necessários. Logo, a pandemia ampliou as desigualdades existentes no país, principalmente para os alunos com deficiência, dentre eles as pessoas com deficiência intelectual, que são sempre subestimadas historicamente em nossa cultura, principalmente em sala de aula, ambiente o qual sempre são postas à prova, mas quase sempre sem condições de equidade com os demais estudantes.

Nesse sentido, convém destacar que viés médico aparece nas falas de responsáveis e professoras, observa-se que a deficiência é tratada como um problema ou defeito, perante o cenário de ensino remoto esse estigma sobre a pessoa com deficiência intelectual fica mais nítido, pois a aprendizagem desses estudantes fica comprometida devido a falta de acessibilidade dos conteúdos escolares.

É importante ressaltarmos que mais do que a inserção destes alunos em um ambiente de ensino com estrutura física e arquitetônica adequada às suas especificidades, é necessário prezar por condições de ensino e de atuação docente que permitam a esses alunos apropriarem-se de fato dos conteúdos escolares ministrados e desenvolverem-se, participando de maneira efetiva no processo ensino-aprendizagem.

Concluindo, é viável afirmar que o ensino remoto foi uma modalidade implantada como resposta a uma situação de risco inerente à sociedade, e esse período trouxe ao corpo escolar algumas barreiras já enfrentadas no ensino presencial, uma vez que foi realizada sem planejamento e de modo muito desarticulado com a realidade, sendo que os âmbitos governamentais implantaram, em uma parcela considerável, diretrizes que não coadunavam com a realidade escolar e de seus estudantes, principalmente os pertencentes à minorias políticas, como as pessoas com DI. Isso configurou muros no ensino remoto. Muros estes estruturais e históricos, em relação ao aluno com deficiência. Esses muros se tornaram presentes e desafiadores em relação a falta de mediação e acompanhamento

individualizado para sanar dificuldade de acesso às aulas e atividades propostas.

6 - REFERÊNCIAS

ACIEM, T. M.; MAZZOTTA, M. J. da S. Autonomia pessoal e social de pessoas com deficiência visual após reabilitação. **Revista Brasileira de Oftalmologia**, v. 72, n. 4, p. 261–267, jul. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbof/a/J6tkQNZbyZLq39LBZ4TqdZk/?lang=pt#>>.

AAIDD. Association of Intellectual and Developmental Disability. **Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports** (11th ed). The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and classification. 2010.

AKOBENG, A. K. Understanding systematic reviews and meta-analysis. **Archives of Disease in Childhood**, 90, 845-848. 2005. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar_url?url=https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1720526/pdf/v090&hl=en&sa=X&ei=vD6nZJvoHYmP6rQPpcuvqAg&scisig=ABFr3yTR5lgJalkgVPII2te6Wro&oi=scholarr>.

ALVES, S. P. F. **Política de Educação Especial em tempos de pandemia da COVID-19**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP. 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16461>>.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid- 19. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <<https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>.

ARRUDA, S. L. S.; LIMA, M. C. F. The New Place of the Father as Caregiver of the Child. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 4, n. 2, p. 201-216, dez. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2236-64072013000200006&lng=es&nrm=iso&tIng=en>.

ARRUDA, R. L.; NASCIMENTO, R. N. A.. Estratégias de ensino remoto durante a pandemia de COVID-19: um estudo de caso no 5º ano do Ensino Fundamental. **Revista Thema**, v. 20, p. 37-54, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1851>>.

BAGATINI, B. **COVID-19: impactos na oportunidade de participação em lazer de crianças com paralisia cerebral**. 106 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14175?show=full>>.

BARRETO, J. S.; AMORIM, M. R. O. R. M.; CUNHA, C. A pandemia da covid-19 e os impactos na educação. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 3, n. 7, p.792-805, 2020. Disponível em: <<https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/150>>.

BATISTA, S. M.; FRANÇA, R. M. Família de pessoas com deficiência: Desafios e superação. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, Blumenau, Vol. 3 n. 10 - jan.-jun./2007ISSN 1807-2836, 2007. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/52505858/familia-de-pessoas-com-deficiencias-desafios-e-superacao>>.

BLOTTA, V. S. L.. **O direito da comunicação: reconstrução dos princípios normativos da esfera pública política a partir do pensamento de Jürgen Habermas**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2139/tde-29102012-144812/publico/Tese_Final_Vitor_Souza_Lima_Blotta.pdf>.

BRASIL. **Decreto nº 10.316, de 7 de abril de 2020**. Regulamenta a Lei nº 13.982/2020, que estabelece medidas excepcionais de proteção social a serem adotadas durante o período de enfrentamento do coronavírus (Covid-19). Brasília: Congresso Nacional, abr. 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-

2022/2020/decreto/d10316.htm#:~:text=D10316&text=Regulamenta%20a%20Lei%20n%C2%BA%2013.982,coronav%C3%ADrus%20(covid%2D19).>.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Instrumentos de coleta. PNAD COVID-19**. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/instrumentos_de_coleta/doc5586.pdf>

BRASIL. **Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 10, 1 abr. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP Nº5/2020**. 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. Diário Oficial da União, 2020a. Disponível em: <

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 05/2020**. Brasília: Ministério da Educação, 28 abr. 2020c.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1450_11-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, de 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>.

CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. Deficiência mental e deficiência intelectual em debate. **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate**, p. 15-47, 2017. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-kania>

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**, v. 47, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/ftkkwwZtMh4VgHymv5G5WHD/abstract/?lang=pt>>.

CAMPOS, A. F.; BARBOSA, M. M.; BRANDELERO, N.. O aluno com Deficiência Intelectual e o ensino remoto durante a pandemia do novo Coronavírus: a realidade de uma escola do campo no interior do Paraná. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 5, n. especial, 2022. Disponível em: < <http://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/12956>>.

CONCEIÇÃO, E. F. V.; SIQUEIRA, L. B.; DA ROSA ZUCOLOTTI, M. P.

Aprendizagem mediada pelo professor: uma abordagem vygotskyana. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 7, 2019. Disponível em: <

<https://www.redalyc.org/journal/5606/560662198030/html/>>.

COQUEIRO, N. P.; SOUSA, E. C. A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19 Distance education (Ed) and emergency remote education (ERE) in times of Pandemic Covid 19. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 7, p. 66061-66075, 2021. Disponível em: <

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/index.php/BRJD/article/view/32355>>.

CORDEIRO, K. M. A. **O Impacto da Pandemia na Educação**: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. Repositório institucional. Manaus, 2020. Disponível em: <

<https://dspace.sws.net.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>>.

- CUNHA, N. V. S.; AYRES, N.; MORAES, B. A teoria da compensação em Adler e em Vigotski. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, v. 2, p. 61-71, 2010. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo_4_especial.pdf>.
- CURY, C. R. J. FERREIRA, L. A. M. FERREIRA, L. G. F. REZENDE, A. M. S. S.. O Aluno com Deficiência e a Pandemia. **Instituto Fabris Ferreira**, 2020. Disponível em: <<https://www.apmp.com.br/artigos/o-aluno-com-deficiencia-e-a-pandemia-c-cury-l-a-ferreira-l-g-ferreira-a-rezende/>>.
- DAINÊZ, D. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental**: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2009. Disponível em: <http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/THJXLGNYJXOD.pdf>.
- DESCALVADO. **Resolução SEEC nº 01/2020**, de 18 de junho de 2020. Secretaria de Educação de Descalvado. Disponível em :
http://www.descalvado.sp.gov.br/novoportal/prefeitura/uploads/pdf/comunicados/com_20200618151442.pdf
- DESCALVADO. **Resolução SEEC nº 02/2021**, de 16 de agosto de 2021. Secretaria de Educação de Descalvado. Disponível em:
http://www.descalvado.sp.gov.br/novoportal/prefeitura/uploads/pdf/diario/ofi_2021082115527.pdf
- DIAS, É.; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro , v. 28, n. 108, p. 545-554, Sept. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mjDxhf8YGdk84VfPmRSxzc/>>.
- EMEF PADRE ORESTES LADEIRA. **Plano gestor**, 2019.
- FACHINETTI, T. A.; SPINAZOLA, C. C.; CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas. **Educação em Revista**, v. 22, n. 1, p. 151-166, 2021. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10992>>.
- FAUSTINO, L. S. S.; SILVA, T. F. R. S. Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 7, p. 53-64, 2020. Disponível em:
<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/99>.
- FERREIRA, G.; CABRAL FILHO, A. V. Movimentos Sociais e o Protagonismo das Pessoas com Deficiência. **SER Social**, [S. l.], v. 15, n. 32, p. 93-116, 2013. DOI: 10.26512/ser_social.v15i32.13036. Disponível em:
https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13036.
- FERREIRA, D. C. R. R.; DE JESUS SANTOS, A. R. A educação não formal e sua interface com a pedagogia social: conceito, contexto e proposições da formação do sujeito cidadão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2275-86, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11975>>.
- FREIRE, P. 2000. **“Pedagogia da Indignação”**- cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed UNESP.
- FREITAS, A. P.; SARMENTO, T. Narrativas de crianças com deficiência: Vivências escolares no contexto da pandemia do coronavírus. **Revista@ mbienteeducação**, p. e022020-e022020, 2022. Disponível em: <<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/1189>>.
- GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, [S. l.], n. 10, 2013. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/994>.

- GATTI, B. A possível reconfiguração dos modelos educacionais pós- pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, p. 29-41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxjh/abstract/?lang=pt&format=html#>.
- GAVÉRIO, M. A. “Nada sobre nós, sem nossos corpos! O local do corpo deficiente nos Disability Studies”. **Revista Argumentos**, Montes Claros, v. 14, n. 1, p. 95-117, 2017. Disponível em: < <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/1158>>.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIMENEZ, R. As Concepções e os Direitos das Pessoas com Deficiência: o Desafio para Ser Sujeito da Inclusão. **Revista Parlamento e Sociedade**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 123–135, 2022. Disponível em: <https://parlamentoesociedade.emnuvens.com.br/revista/article/view/247>.
- GODOI, M. *et al.* **O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física**. 2020. Disponível em: < https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/4387/8734-Artigo_Arquivo-122656-1-10-20201003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- JESUS, M. W. P.; SÁ, S. M. P. Impactos da Covid-19 em pessoas com deficiência: Reflexões acerca da transversalidade entre saúde e educação. **APAE Ciência**, v. 16, n. 2, p.64-74, 2021. Disponível em: < <https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/302>>.
- LIMA, A. H.; COSTA, S. C. F.; VASCONCELLOS, T. S. P. Atividades De Pré-Requisitos De Alfabetização Para Um Estudante Com Autismo Em Contexto Remoto . In: **Anais Do Vi Congresso Baiano De Educação Inclusiva E Iv Simpósio Brasileiro De Educação Especial** , 2021, Online. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2021. Disponível em: < <https://proceedings.science/cbei-2021/papers/atividades-de-pre-requisitos-de-alfabetizacao-para-um-estudante-com-autismo-em-contexto-remoto-?lang=pt-br>>.
- LIMA, A. H. de; MUNIZ, J. D.; PAVÃO, M. R.; G. DE F., P.; COSTA, S. C. F. Apontamentos de elementos educacionais pertencentes ao contexto de famílias de pessoas com deficiências na pandemia. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 88 - 99, 2022. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/146>.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNARDI, N. M. S. S. *et al.* Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, v. 46, 2021. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GnhccHnG4mxDNdSQKQDQ7ZBt/>>.
- MACHADO, L. B.; DAVI, M. L. O papel de mães frente à educação e inclusão de estudantes surdos em tempos de pandemia. **Revista diálogos e perspectivas em educação especial**. v. 8 n. 1. 2021. Disponível em: < <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/12454>>.
- MAGALHÃES, T. F. A. A escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: tecendo algumas possibilidades. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, p. 205-221, 2020. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/53647>>.
- MALLMANN, E. R. S.; DE MOURA, C. B. Rotina de Estudos: Sistematização de Estratégias para Otimização da Aprendizagem Escolar. **Revista Pleiade**, v. 10, n. 20, p. 77-82, 2016. Disponível em: < <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/313>>.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1990, p.56–12.
- MEDEIROS, L. R.; TAVARES, L. R.. Percepções de alunos com deficiência intelectual no ensino remoto: reflexões sobre a linguagem. **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 3, p. 150-171, 2020. Disponível em: < <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4370>>.

MENDES, D. C.; HASTENREITER FILHO, H. N.; TELLECHEA, J. A realidade do trabalho home office na atipicidade pandêmica. **Revista Valore**, v. 5, p. 160-191, 2020. Disponível em: <<https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/655>>.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Antioquia, v. 22, p. 93-110. 2010. Disponível em: <<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041/>>.

MORAIS, I. R. D; GARCIA, T.C.N; RÊGO, M.C.F.D; *et al.* Ensino Remoto Emergencial. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://www.progesp.ufrn.br/storage/documentos/GDrtezDzrfX7lmG8Qfaucy6pdwScqqr9gbc18z8.pdf>

MUNIZ, J. D. **Adaptação curricular em atividades de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11916>.

NASCIMENTO, H. A. S. et al. Vivências pandêmicas: ensino remoto, educação e subjetividade em tempos de coronavírus. **Revista Thema**, v. 21, n. 3, p. 886-902, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2181>>.

NERI, M. C. **Mapa da inclusão digital**. Coordenação Marcelo Neri. - Rio de Janeiro: FGV, CPS, 2012. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/20738/Sumario-Executivo-Mapa-da-Inclusao-Digital.pdf>>.

NUNES, J. M. **Ensino remoto emergencial e transtorno do espectro autista**: uma análise sobre as lives realizadas durante a pandemia de Covid-19. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/220627>

OLIVEIRA, A. A. S. Adequações Curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. *In*: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. **Inclusão Escolar**: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 129-154.

OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A COVID-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, set. 2020.

OLIVEIRA, J. S. O aluno, a escola, o professor: relações do aprender. *Revista: Saber Acadêmico multidisciplinar na Uniesp*. São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KphYGvLvmGSXhBTL5F6zfwf/>>.

OLIVEIRA-NETA, A, S.; NASCIMENTO, R. M.; FALCÃO, G. M. B. A Educação dos Estudantes com Deficiência em Tempos de Pandemia de COVID-19: A Invisibilidade dos Invisíveis. **Interacções**, v. 16, n. 54, p. 25–48, 2020. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21070>>.

OMS. Organização Mundial da Saúde, *CIF*: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, org.; coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla]. **São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - EDUSP**; 2003.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha informativa** – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875>.

ORLANDO, R. M.; ALVES, S. P. F.; MELETTI, S. M. F. Pessoas com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: algumas reflexões. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e31/1–19, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64354>>.

- PÁDUA, I. J.. O papel dos movimentos sociais das pessoas com deficiência na efetivação de políticas educacionais de acesso ao ensino superior na UNIOESTE. 2018. (Dissertação) **Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná**, Cascavel, PR. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3976>.
- PAIVA, V. L. M. O. Ensino Remoto ou Ensino à Distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: revista de cultura**, v. 37, n. 1, p. 58-70, 2020. Disponível em: < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044>>.
- QUEIROZ, F. M. M. G.; MELO, M. H. S. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e35/1–24, 2021. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64174>>.
- RIBEIRO, E. B. V.; COSTA, S. K. H. T. Reflexões acerca dos desafios do trabalho remoto nas salas de recursos multifuncionais durante a pandemia de Covid-19. **Revista Alterjor**, v. 26, n. 2, p. 55-71, 2022. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/alterjor/article/view/197470>>.
- ROCHA, G. F. S.; DE FREITAS VIEIRA, M.. Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota. **Dialogia**, n. 39, p. 20600, 2021. Disponível em: < <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20600>>.
- RODRIGUES, D. Educação e a diferença. In: (Org.). **Educação e diferença: valores práticas para uma educação inclusiva**. Lisboa, 2001.
- SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almeida, S.A, 2020.
- SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, corona vírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10, p. e020063-e020063, 2020. Disponível em: < <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>>.
- SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. Universidade e Sociedade. **Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, n. 67, p. 36-49, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf.
- SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica : primeiras aproximações. 10. ed. Campinas,: Autores Associados, 2011. AEQUUS CONSULTORIA. **Revista das Finanças dos Municípios Capixaba** , Vitória, Ano 26, 2020.
- SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: (org.) **As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 7-13. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5648113/mod_resource/content/1/Mello%20%282001%29%20-%20A%20viol%C3%Aancia%20urbana%20e%20a%20exclus%C3%A3o%20de%20jovens%20%5Bleitura%20principal%5D.pdf>.
- SILVA, D. F.; ALVES, C. F. Aceitação Familiar da Criança com Deficiência: Revisão Sistemática da Literatura. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, 2021. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/pcp/a/Mdy7kf9yTgCbHkzHDjmgYrv/>>.
- SILVA, G. P.; MAIO, E. R. Educação inclusiva no ensino remoto: fortalecendo o vínculo escola e família. **Revista diálogos e perspectivas em educação especial**. v. 8 n. 1. 2021. Disponível em: < <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/11149>>.
- SILVA, T. **Identidade e Diferença: A perspectivas dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- SILVEIRA, R. B. **Uma investigação sobre a associação entre os fatores saneamento, saúde materna, renda e a geração de pessoas com deficiência no município de Betim**. 2007. 89 f.

Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <<http://tede.fjp.mg.gov.br/handle/tede/335>>.

SOARES, A. **Nada sobre nós sem nós: formando jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia**. Dissertação. (Mestrado em Educação). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4919>>.

SOUZA, F. F.; DAINÉZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa** (impressa), v. 15, p. 1-15, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303>>.

TRIVIÑOS, S.N.A; **Introdução às pesquisas em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**, São Paulo, Editora Atlas, 1ª Edição, p56-64. 2013. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf>.

YIN, R. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman. 2005.

ZUCOLOTO, K. A. Ensino remoto durante a pandemia da covid-19—o vírus como pedagogo. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 5, p. 52048-52059, 2021. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/index.php/BRJD/article/download/30313/23841>>.

VIGOTSKY, L, S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L, S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ícone, 228p. 1988.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª edição. São Paulo. Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Obras completas**. Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia. Havana: Editorial Pueblo Y Educación; 1989

WENCZENOVICZ, T. J. Ensino a distância, dificuldades presenciais: perspectivas em tempos de COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação**, p. 1750-1768, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13761>>.

WOODWARD, K.. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 1-48.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais/responsáveis dos alunos com deficiência intelectual - (Resolução CNS 510/2016)

Eu, Samara Cristina Ferreira da Costa estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participarda pesquisa “Ensino Remoto Para Alunos Com Deficiência Intelectual Nas Escolas MunicipaisDe Um município Do Interior De São Paulo.” orientada pela Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando que tem como objetivo geral: identificar e analisar a rotina de estudos dos alunos com deficiência intelectual, matriculados no ensino fundamental II, durante o contexto de ensino remoto na perspectiva da família e dos alunos. Os objetivos específicos são: (a) Mapear o perfil socioeconômico e de escolarização da família de alunos com deficiência intelectual, matriculados no ensino fundamental dois (b) descrever a organização de escolarização dos alunos com deficiência intelectual que estão matriculados no ensino fundamental do ciclo dois, durante o ensino remoto na pandemia do COVID-19; (c) verificar a perspectiva dos pais ou responsáveis dos alunos com deficiência intelectual a respeito da organização da rotina de estudos de seus filhos durante o ensino remoto (d) verificar a perspectiva dos alunos com deficiência intelectual sobre sua organização de rotina de estudos durante o ensino remoto; (e) Investigar os materiais pedagógicos, suportes e apoios utilizados durante o ensino remoto para alunos com deficiência intelectual na perspectiva da família e do professor.

Você foi selecionado (a) por ser pai/responsável de alunos com deficiência intelectual, matriculados no ensino fundamental II na rede municipal de ensino. Primeiramente você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada, dividida em blocos temáticos, sendo estes: bloco 1: caracterização do participante; bloco 2: rotina de estudo; bloco 3: estratégias utilizadas na escolarização de alunos com deficiência intelectual no contexto remoto.

Os instrumentos foram elaborados e escolhidos, tomando os devidos cuidados, de forma a não serem invasivos e ofensivos, porém no curso da pesquisa, você poderá sentir cansaço em responder as perguntas e caso isso ocorra, você poderá pedir para parar, assim comotambém terá a liberdade de não a realizar caso considere constrangedora.

A coleta de dados será presencial, respeitando assim as orientações de distanciamento social impostas pelo Ministério da Saúde. Dessa forma, você poderá responder às perguntas no local de sua preferência. Serão seguidos todos os protocolos de segurança para prevenção à Covid-19 (máscara, faceshield, álcool em gel, distanciamento social).

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição

de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e/ou se sentir cansado ao responder as perguntas. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação da entrevista. A gravação realizada será transcrita pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada ao participante para validação das informações. Em relação à segurança na transferência e no armazenamento dos dados, a pesquisadora será responsável em realizar o download dos dados coletados, gravações e termos de consentimento e assentimento para um dispositivo eletrônico local e será apagado todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem.

Caso você aceite participar, receberá uma via impressa deste termo, no qual consta os telefones e endereços de e-mail das pesquisadoras da professora orientadora deste estudo. É importante que você deixe esta via salva em seus documentos para eventuais consultas.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante

deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315- 5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Samara Cristina Ferreira da Costa

Endereço: CIDADE (nome não citado para sigilo de dados)

Contato telefônico: (19) 98944-4949

E-mail: samarafc@hotmail.com

Orientadora: Profª Dra. Rosimeire Maria Orlando - Professora adjunta ao Departamento de Psicologia da UFSCar. Contato: (16) 3351-8259 / E-mail: meire_orlando@ufscar.br

Universidade Federal de São Carlos - Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351- 8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os alunos com deficiência intelectual - (Resolução CNS 510/2016)

“O termo de assentimento não elimina a necessidade do termo de consentimento livre e esclarecido, que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do aluno com Deficiência Intelectual”. Meu nome é Samara Cristina Ferreira da Costa, estudo na Universidade Federal de São Carlos e gostaria de fazer um convite para você participar de um trabalho que estou realizando. Você precisará junto com seu responsável (pais) ler e dizer se concorda de participar, caso aceite participar nos encontraremos presencialmente e um dia e lugar com horário marcado para que você responda algumas perguntas de como foram as atividades que você fazia na escola e depois precisou fazer em casa durante a pandemia.

Você foi convidado por atender aos critérios de participação: (a) estar matriculado na rede municipal de ensino no ciclo II; (b) ser aluno com deficiência intelectual. O objetivo geral deste trabalho é identificar e analisar a rotina de estudos dos alunos com deficiência intelectual, matriculados no ensino fundamental II, durante o contexto de ensino remoto na sua opinião, assim como de seu responsável.

Você poderá sentir cansaço em responder as perguntas e caso isso ocorra, você poderá pedir para parar, assim como também terá a liberdade de não realizar caso considere constrangedora.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação, a qualquer momento você pode desistir da participação. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes (Por exemplo: O seu) a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando ser identificado.

A coleta de dados será presencial, respeitando assim as orientações de distanciamento social impostas pelo Ministério da Saúde. Dessa forma, você poderá responder às perguntas no local de sua preferência. Serão seguidos todos os protocolos de segurança para prevenção à Covid-19 (máscara, face shield, álcool em gel, distanciamento social).

Caso você aceite participar do trabalho, gostaria da sua autorização para gravação das entrevistas. As gravações realizadas serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais confidencial possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios à área da educação e para a construção de novas possibilidades para a aprendizagem dos alunos com

deficiência durante o contexto de ensino remoto.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315- 5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana): Pesquisador

Responsável: Samara Cristina Ferreira da Costa

Endereço: CIDADE (nome não citado para sigílo de dados)

Contato telefônico: (19) 98944-4949

E-mail: samarafc@hotmail.com

Orientadora: Prof^a Dra. Rosimeire Maria Orlando - Professora adjunta ao Departamento de Psicologia da UFSCar. Contato: (16) 3351-8259 / E-mail: meire_orlando@ufscar.br

**Universidade Federal de São Carlos - Rodovia Washington Luiz, Km. 235 -
Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil.** Fone (16) 3351- 8110.
Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE C -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o professor -(Resolução CNS 510/2016)

Eu, Samara Cristina Ferreira da Costa, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participarda pesquisa “Ensino Remoto Para Alunos Com Deficiência Intelectual Nas Escolas MunicipaisDe Um Município Do Interior De São Paulo.” orientada pela Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando, o trabalho tem por objetivo geral: identificar e analisar a rotina de estudos dos alunos com deficiência intelectual, matriculados no ensino fundamental II, durante o contexto de ensino remoto na perspectiva da família e dos alunos. Os objetivos específicos são: (a) Mapear o perfil socioeconômico e de escolarização da família de alunos com deficiência intelectual, matriculados no ensino fundamental dois (b) descrever a organização de escolarização dos alunos com deficiência intelectual que estão matriculados no ensino fundamental do ciclo dois, durante o ensino remoto na pandemia do COVID-19; (c) verificar a perspectiva dos pais ou responsáveis dos alunos com deficiência intelectual a respeito da organização da rotina de estudos de seus filhos durante o ensino remoto (d) verificar a perspectiva dos alunos com deficiência intelectual sobre sua organização de rotina de estudos durante o ensino remoto; (e) Investigar os materiais pedagógicos, suportes e apoios utilizados durante o ensino remoto para alunos com deficiência intelectual na perspectiva da família e do professor

Você foi convidado (a) por ser professor (a) de alunos com deficiência intelectual, que estejam matriculados no ensino fundamental II na rede municipal de ensino. Primeiramente você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada composta por oito questões que visam investigar os materiais pedagógicos, suportes e apoios utilizados durante o ensino remoto para alunos com deficiência intelectual na perspectiva da família e do professor.

Os roteiros de entrevistas foram elaborados e escolhidos, tomando os devidos cuidados, de forma a não serem invasivos e ofensivos, porém no curso da pesquisa, você poderá sentir cansaço em responder às questões e caso isso ocorra, você poderá pedir para pausar a entrevista, assim como também terá a liberdade de não responder as perguntas caso considere constrangedoras, podendo interromper a qualquer momento. No entanto, caso você desista da participação na pesquisa os dados serão descartados, não será publicado.

A coleta de dados será presencial, respeitando assim as orientações de distanciamento social impostas pelo Ministério da Saúde. Dessa forma, você poderá responder às perguntas no local de sua preferência. Serão seguidos todos os protocolos de segurança para prevenção à Covid-19 (máscara, faceshield, álcool em gel, distanciamento social).

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões

peçoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e/ou se sentir cansado em responder as perguntas. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação das entrevistas. As gravações realizadas serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o maior fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Caso você aceite participar, receberá uma via impressa deste termo, no qual consta os telefones e endereços de e-mail das pesquisadoras da professora orientadora deste estudo. É importante que você deixe esta via salva em seus documentos para eventuais consultas.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes

de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de

Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam.
Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315- 5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana): Pesquisador

Responsável: Samara Cristina Ferreira da Costa

Endereço: CIDADE (nome não citado para sigilo de dados)

Contato telefônico: (16)98944-4949

E-mail: samarafc@hotmail.com

Orientadora: Profª Dra. Rosimeire Maria Orlando - Professora adjunta ao Departamento de Psicologia da UFSCar. Contato: (16) 3351-8259 / E-mail: meire_orlando@ufscar.br

**Universidade Federal de São Carlos - Rodovia Washington Luiz, Km. 235 -
Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil.** Fone (16) 3351- 8110.
Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE D - Entrevista semi-estruturada para os pais/responsáveis

BLOCO 1: CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

1. Iniciais nome:
2. Data de nascimento:
3. Nível de escolaridade:

Ensino Fundamental Incompleto Ensino

Fundamental Completo

Ensino Médio Incompleto Ensino

Médio Completo

Ensino Superior Incompleto Ensino

Superior Completo

Pós-graduação

4. Qual foi o período de sua escolarização? Você se lembra em que ano entrou na escola e terminou seus estudos?

5. Qual é o seu estado civil?

6. Qual é o grau de parentesco com o aluno?

7. Você trabalha? Se sim, qual tipo de trabalho?

8. Quantas horas semanais você trabalha?

9. Sua renda salarial é mais que um salário mínimo? (Faixas do IBGE)

10. Sua residência fica localizada Zona

urbana

Zona rural

11. Quantas pessoas moram em sua residência? Quantos adultos e quantas crianças? Qual é o nível de escolarização dessas pessoas?

Número total de moradores Quantidade de crianças Quantidade de Adultos

Sujeito 1: Ensino Fundamental Incompleto Ensino Fundamental Completo Ensino Médio

Incompleto Ensino Médio Completo Ensino Superior Incompleto Ensino Superior Completo

Pós-graduação

Sujeito 2: () Ensino Fundamental Incompleto () Ensino Fundamental Completo () Ensino Médio Incompleto () Ensino Médio Completo () Ensino Superior Incompleto () Ensino Superior Completo () Pós-graduação

Sujeito 3: () Ensino Fundamental Incompleto () Ensino Fundamental Completo () Ensino Médio Incompleto () Ensino Médio Completo () Ensino Superior Incompleto () Ensino Superior Completo () Pós-graduação

Sujeito 4: () Ensino Fundamental Incompleto () Ensino Fundamental Completo () Ensino Médio Incompleto () Ensino Médio Completo () Ensino Superior Incompleto () Ensino Superior Completo () Pós-graduação

Sujeito 5: () Ensino Fundamental Incompleto () Ensino Fundamental Completo () Ensino Médio Incompleto () Ensino Médio Completo () Ensino Superior Incompleto () Ensino Superior Completo () Pós-graduação

12. Seu filho (ou estudante sob sua responsabilidade) teve algum tipo de complemento na renda? (Auxílio merenda, bolsa família, auxílio do governo)

BLOCO 2: ROTINA DE ESTUDO

2.1 Família

13. Descreva um dia na vida do seu filho (ou estudante sob sua responsabilidade) antes da pandemia, 2020?

14. Descreva como era o local onde seu filho (ou estudante sob sua responsabilidade) estudou em casa durante a pandemia?

15. Alguém acompanhou os estudos do seu filho durante a pandemia (ou estudante sob sua responsabilidade) em casa? Se sim, quem?

16. Você conseguiu auxiliar seu filho (ou estudante sob sua responsabilidade) nas atividades escolares no período do ensino remoto? Se sim, por quanto tempo? Se não por quais motivos?

17. Quanto tempo ele permanecia concentrado para realizar as atividades?()

Menos que 40 min () 40 min ou mais Outros: _____

18. Houve alguma dificuldade em relação a (barulho, rotina da família, ambiente etc...) no período do ensino remoto, que afetou a concentração do estudante?

18. Quando seu filho (ou estudante sob sua responsabilidade) estava fazendo as tarefas em casa, estudando, assistindo aula, qual material ele usava? (livro, material impresso, material concreto, celular, tv ou vídeos/música).

19. Quando seu filho (ou estudante sob sua responsabilidade) realizou as tarefas de casa que o professor passou, quanto tempo ele levou para realizar essas atividades?

20. Seu filho (ou estudante sob sua responsabilidade) teve algum momento de lazer, fora os estudos? Se sim, quais?

21. Seu filho (ou estudante sob sua responsabilidade) realizava outro tipo de acompanhamento (Médico, Fonoaudiólogo, Terapia Ocupacional, Fisioterapia entre outros)? Ou frequentava alguma instituição especializada?

22. Durante o ensino remoto você conseguiu conciliar a sua rotina/horários para acompanhar/supervisionar seu filho durante a aula e atendimentos externos? (médico, terapias etc...)

22. Qual desses atendimentos você acha mais relevante para seu filho (ou estudante sob sua responsabilidade)?

Escola

23. Durante as aulas remotas, como foi a comunicação com a escola?

24. Esse contato foi através de WhatsApp, redes sociais, telefone?

25. Alguma vez algum professor (a) já conversou com você? Qual foi a frequência:
() 1 vez () 1 semana () Durante todo período () Não Houve contato, Outros:

26. A escola ofereceu algum material de apoio? Para facilitar durante as atividades (livro, material dourado,

27. Você sabe o que é AEE (atendimento educacional especializado)?

28. Seu filho (ou estudante sob sua responsabilidade) recebeu algum atendimento online de educação especial ou assistiu às aulas junto com sua turma?

29. Caso seu filho (ou estudante sob sua responsabilidade) tenha tido aula com a professora de Educação Especial, descreva como foi realizado essas atividades individualizadas?

30. Como você entrou em contato com essa professora? O atendimento era feito no contra turno?

31. Relate como as aulas individualizadas eram realizadas antes da pandemia.

32. Você precisava retirar algum tipo de material na escola? Se sim, essa retirada ocorreu de maneira organizada, com dia e horário marcado?

33. As atividades eram adaptadas de acordo com o conteúdo trabalhado pela professora de sala regular, ou eram diferentes?

34. Você sabe dizer como eram essas atividades? Teria alguma para me mostrar? (Ou lembra de algum projeto trabalhado) TIRE A FOTO DA ATIVIDADE.

35. Os professores davam alguma instrução de como trabalhar as atividades com seu filho em casa? Se sim, qual matéria?

36. A escola mandou algum tipo de cronograma de estudos, o que deve ser feito durante a semana ou por exemplo, a cada 15 dias?

BLOCO 3: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO REMOTO

2.2 Família

37. Como era e ainda é para você na hora de explicar algum conteúdo/ atividade para o seu filho?

38. Ele conseguiu compreender o que foi proposto? Você conseguiu dar algum exemplo (desenho, objeto concreto etc...) como você organizou essas atividades?

Escola

40. A gestão escolar era presente? Relate sobre as ações da mesma.

41. Você sabe como foram organizadas as atividades escolares de seu filho (ou estudante sob sua responsabilidade) na escola, durante o contexto remoto e antes da pandemia?

42. Você sabe informar se a professora de sala regular teve contato com a professora do AEE ou até mesmo com professor (a) de apoio, para realizar o planejamento?

43. Como você avalia o papel do professor e da escola durante esse período de ensino remoto?

APÊNDICE E - Entrevista semi-estruturada para instituição

BLOCO 1: CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

Perfil profissional

1. Iniciais nome:
2. Data de nascimento:
3. Qual sua formação:

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ABRIGO

1. Qual é a data da fundação do abrigo?
2. Quantas crianças/ adolescentes são atendidas? E qual faixa etária dessas crianças/ adolescentes?
3. Como é dividido o espaço físico da instituição?
4. As atividades da instituição (refeições, lazer, estudo, sono) como essas atividades são organizadas? (por faixa etária, por gênero).
5. Como é organizado o atendimento (número de profissionais, turnos, formação mínima).
6. Durante o período de distanciamento social a instituição precisou adequar as atividades oferecidas? Houve modificações no número de profissionais e na organização dos turnos?

BLOCO 2: ROTINA DE ESTUDO

1. O estudante com deficiência já morava na instituição antes de 2020? Se sim, descreva um dia na vida do estudante sob sua responsabilidade antes da pandemia, 2020?
2. Descreva como era o local onde o estudante sob sua responsabilidade estudou durante o período do ensino remoto?
3. Alguém acompanhou os estudos durante o período de ensino remoto? Se sim, quem?
4. Quem acompanhou o estudante conseguiu auxiliar nas atividades escolares no período do ensino remoto? Se sim, por quanto tempo? Se não por quais motivos?
5. Quanto tempo ele permanecia concentrado para realizar as atividades? () menos de que 40 min () 40 min ou mais outros: _____
6. Houve alguma dificuldade em relação a (barulho, rotina, ambiente, etc...) no período do ensino remoto, que afetou a concentração do estudante?

7. Quando o estudante sob sua responsabilidade estava fazendo as tarefas, estudando, assistindo aula, qual material ele usava? (livro, material impresso, material concreto, celular, tv ou vídeos/música).
8. Quando o estudante sob sua responsabilidade realizou as tarefas que o professor passou, quanto tempo ele levou para realizar essas atividades?
9. O estudante sob sua responsabilidade teve algum momento de lazer, fora os estudos? Se sim, quais?
10. O estudante sob sua responsabilidade realizava outro tipo de acompanhamento (Médico, Fonodólogo, Terapia Ocupacional, Fisioterapia entre outros)? Ou frequentava alguma instituição especializada?
11. Durante o ensino remoto foi possível conciliar a rotina/horário de estudo com outros atendimentos? (Médico, terapias, tec...)
12. Qual desses atendimentos você acha mais relevante para o estudante sob sua responsabilidade?

Escola

1. Durante as aulas remotas, como foi a comunicação com a escola?
2. Esse contato foi feito através de WhatsApp, redes sociais, telefone?
3. Alguma vez algum professor (a) do aluno já conversou com você ou outro responsável? Qual foi a frequência: () 1 vez () 1 semana () Durante todo período () Não houve contato, Outros: _____
4. A escola ofereceu algum material de apoio? Para facilitar durante as atividades (livro, material dourado, entre outros).
5. Qual é a sua compreensão sobre o AEE (Atendimento educacional especializado)?
6. O estudante sob sua responsabilidade recebeu algum atendimento online de educação especial ou assistiu às aulas junto com sua turma?
7. Caso o estudante sob sua responsabilidade tenha tido aula com a professora de educação especial, descreva como foi realizado essas atividades individualizadas?
8. Como você ou outro responsável entrou em contato com essa professora? O atendimento era feito no contra turno?
9. Relate como as aulas individualizadas eram realizadas antes da pandemia.

10. Você precisava retirar algum tipo de material na escola? Se sim, essa retirada ocorreu de maneira organizada, com dia e horário marcado?
11. As atividades eram adaptadas de acordo com o conteúdo trabalhado pela professora de sala regular, ou eram diferentes?
12. Você sabe dizer como eram essas atividades? Teria alguma para me mostrar? (Ou lembra de algum projeto trabalhado).
13. Os professores davam alguma instrução de como trabalhar as atividades com seu filho em casa? Se sim, qual matéria?
14. A escola mandou algum tipo de cronograma de estudos, o que deve ser feito durante a semana ou por exemplo, a cada 15 dias?

BLOCO 3: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO REMOTO

1. A gestão escolar era presente? Relate sobre as ações da mesma.
2. Você sabe como foram organizadas as atividades escolares de seu filho (ou estudante sob sua responsabilidade) na escola, durante o contexto remoto e antes da pandemia?
3. Você sabe informar se a professora de sala regular teve contato com a professora do AEE ou até mesmo com professor (a) de apoio, para realizar o planejamento?
4. Como você avalia o papel do professor e da escola durante esse período de ensino remoto?

APÊNDICE F - Entrevista semi-estruturada para os estudantes

INFORMAÇÕES DO PARTICIPANTE

Qual é o seu nome?

Qual é a sua data de nascimento? Em

que série/ano você está?

Qual período você estuda? Manhã ou tarde? O

que você acha dessa imagem?



Fonte: <https://pixabay.com/pt/illustrations/search/pessoa%20com%20mascara%20covid/>

1. Você sabe o que é a pandemia? Quais cuidados você tem tomado? (foto representando o vírus ou que remeta a ficar doente)



Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/saude-na-escola/importancia-lavar-as-maos.htm>



Fonte: <https://pixabay.com/pt/images/search/crian%C3%A7a%20tossindo/>

2. Você se lembra quando começou a pandemia? (disparadores: quando começamos a usar máscara, não podia visitar outras pessoas, colegas e amigos, lojas fechadas etc...)
3. Como era o seu dia quando você não ia na escola, durante a pandemia? (disparadores: ficava em casa brincando, assistindo TV, fazendo lição etc...)
4. Como era o seu dia quando você ia para a escola e o corona não existia? (disparadores: não precisava usar álcool, podia andar sem máscara etc...)



Fonte: <https://www.istockphoto.com/pt/foto/african-american-girl-raising-her-hands-while-sitting-on-her-desk-in-the-class-at-gm1323715308-409283625>

BLOCO 2: ESTRATÉGIAS FORAM UTILIZADAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO REMOTO.

1. Você prefere as aulas presenciais na sala de aula com a professora, online pelo celular/computador ou atividades impressas no papel que o pai ou responsável buscava na escola (feitas em casa)?
2. Conte um pouco como você fazia as tarefas da escola em casa?(tinha alguém para te ajudar quando você tinha dúvidas e explicar o que deveria ser feito, e onde você as fazia : quarto, sala, cozinha etc...)
3. Sua professora ou a escola entrou em contato com você ou com seus pais, para saber como você estava? (disparadores: ela ligava para vocês, mandava mensagem etc...)
4. Ela utilizou algumas dessas ferramentas? Você conhece esses símbolos?



5. As atividades eram fáceis, difíceis?

6. Você teve alguma dificuldade em fazer as atividades em casa? Se sim, quais foram?

BLOCO 3: ROTINA DE ESTUDO

1. Você tem alguma tarefa para me mostrar que você realizou durante a pandemia? Ou lembra de algo que você fez (ex: um projeto que participou, um desenho, um vídeo/música que você assistiu a pedido da professora).

2. Você tem celular/tablet ou computador? Alguém na sua casa tem celular e você usou o celular dessa pessoa para fazer as atividades?

3. Você sabe o que é uma rede social? Sabe como acessar?



4. Quando você estava estudando em casa, tinha algum barulho que te incomodava? Ou alguma coisa que fazia você se desconcentrar?

5. Na sua casa, você fazia suas atividades escolares de manhã, tarde ou à noite?

APÊNDICE G - Entrevista semi-estruturada para o professor

1. Qual seu nome?
 2. Qual sua formação?
 3. Há quanto tempo leciona?
-
1. Você teve algum tipo de formação para trabalhar durante a pandemia?
 2. Os alunos conseguiam realizar as atividades propostas? Quais dificuldades você observou?
 3. Você teve algum contato com a família? Por quais meios de comunicação?
 4. O que você entende sobre adaptação curricular?
 5. Você conseguiu fazer algum tipo de adaptação do conteúdo? Caso não tenha conseguido quais foram as dificuldades que você encontrou?
 6. Existia um diálogo entre você e o professor (a) de Educação Especial? Caso não tenha ocorrido quais foram os motivos?
 7. Durante a pandemia, houve reuniões para orientar os pais? Os pais dos alunos com deficiência intelectual participaram da mesma? Quais dúvidas eles trouxeram na reunião?
 8. Como era a comunicação com as famílias e os alunos?

APÊNDICE H - Entrevista semi-estruturada para o professor - abrigo

1. Qual seu nome?
2. Qual sua formação?
3. Há quanto tempo leciona?
4. Você teve algum tipo de formação para trabalhar durante a pandemia?
5. Como era a rotina de estudos na instituição/abrigo?
6. Descreva como era o lugar onde o aluno estudava?
7. O aluno conseguia realizar as atividades propostas? Quais dificuldades você observou?
8. O que você entende sobre adaptação curricular?
9. Você conseguiu fazer algum tipo de adaptação do conteúdo? Caso não tenha conseguido quais foram as dificuldades que você encontrou?
10. Existia um diálogo entre você e o professor (a) de Educação Especial? Caso não tenha ocorrido quais foram os motivos?

ANEXO A - CARTA DE AUTORIZAÇÃO

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da Secretaria de Educação e Cultura informo que o projeto de pesquisa intitulado **“Ensino Remoto Para Alunos Com Deficiência Intelectual Nas Escolas Municipais De Um Município Do Interior De São Paulo”** apresentado pela pesquisadora Samara Cristina Ferreira da Costa, mestranda do Programa de Pós - Graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Prof. Dra. Rosimeire Maria Orlando e que tem como objetivo principal descrever e analisar a escolarização dos alunos com deficiência intelectual, matriculados no ensino fundamental II .

É importante ressaltar que a contribuição do sujeito na pesquisa é voluntária. Ele terá total liberdade para recusar participar do trabalho proposto, mesmo concordando e autorizando inicialmente, poderá retirar seu consentimento a qualquer instante, sem que haja qualquer prejuízo.

De modo geral, quanto aos riscos, caso alguma pergunta contida no questionário e/ou roteiro de entrevista, sob a ótica do participante, traga certo constrangimento e/ou desconforto, por sentir-se com receio da exposição de suas declarações, ele poderá optar em respondê-las ou não ou parar quando achar conveniente.

Quanto aos benefícios, cabe indicar que com sua participação é possível que o sujeito contribua para a formação/escolarização/formação da pessoa com deficiência no Brasil. Como contribuição social e científica a participação auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para os professores e para as crianças com deficiência intelectual. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Em função da pandemia, no presente projeto não será realizado em ambientes físicos e a coleta dos dados ocorrerá em ambiente online, por meio de Tecnologias de Informação e Comunicação (computadores, celulares ou telefones) no dia e horário de preferência dos participantes anteriormente elencados.

Durante o contexto de pandemia COVID-19, foi analisado e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres

Humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

“Declaro conhecer a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data: 28 de Julho de 2021.

Assinatura: MARCO ANTÔNIO PRATTA 
(Nome completo, legível e carimbo institucional do representante legal)

MARCO ANTONIO PRATTA
Secretário de Educ. e Cultura
RG: 15.978.061-5

ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO REMOTO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA

Pesquisador: Samara Cristina Ferreira da Costa

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 52938021.1.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.307.384

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	
Bairro: JARDIM GUANABARA	CEP: 13.565-905
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Samara Cristina Ferreira da Costa, realizada em 26/07/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Profa. Dra. Debora Dainez (UFSCar)

Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Via Washington Luís, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fone: (16) 3351-8357/8487
e-mail: ppgees@ufscar.br
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP - Brasil

São Carlos, 17 de outubro de 2023.

Ref: Carta comprovante da versão final
de teses e dissertações

Eu Prof(a). Dr(a). Rosimeire Maria Orlando, Orientador(a) do(a) pós-graduando(a) Samara Cristina Ferreira da Costa, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEES, venho por meio desta, AUTORIZAR os trâmites para a homologação da tese/dissertação do(a) supracitado(a) aluno(a), e ATESTAR que a tese/dissertação intitulada, é **A ROTINA DE ESTUDOS DE DOIS ALUNOS COM DE FICIÊNCIA INTELLECTUAL NO CONTEXTO DE ENSINO EMERGENCIAL** com as alterações sugeridas pela Banca Examinadora, estando o arquivo tecnicamente correto em sua forma e estrutura e com os devidos agradecimentos aos órgãos de fomento à pesquisa, no caso de recebimento de bolsa e/ou financiamento.

Solicito as devidas providências para o encaminhamento em questão, subscrevo-me.

Atenciosamente,

Assinatura orientador(a)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Rodovia Washington Luís km 235,
CEP. 13565-905 - São Carlos - SP
Fones: (16) 3351-8100 / 3351-8110
ppgg@ufscar.br / www.ppgg.ufscar.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Relatório de Defesa de Dissertação

Candidata: **Samara Cristina Ferreira da Costa**

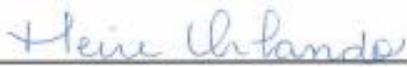
Aos 26/07/2023, às 14:00, realizou-se na Universidade Federal de São Carlos, nas formas e termos do Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, a defesa de dissertação de mestrado sob o título: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: PERCEÇÃO DE PROFESSORES, RESPONSÁVEIS E DOIS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, apresentada pela candidata Samara Cristina Ferreira da Costa. Ao final dos trabalhos, a banca examinadora reuniu-se em sessão reservada para o julgamento, tendo os membros chegado ao seguinte resultado:

Participantes da Banca	Função	Instituição	Conceito	Resultado Final
Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando	Presidente	UFSCar	A	Aprovada
Profa. Dra. Debora Dainez	Titular	UFSCar	A	
Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira	Titular	UNESP	A	

Parecer da Comissão Julgadora*:

A banca destaca a importância. Indica o avanço do texto após a qualificação e destaca o esforço da candidata em atender as solicitações. Ressalta a importância da revisão teórica conceitual e analítica.

Encerrada a sessão reservada, o presidente informou ao público presente o resultado. Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada e, para constar, eu, Rosimeire Maria Orlando, representante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, lavrei o presente relatório, assinado por mim e pelos membros da banca examinadora.



Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando



Representante do PPG: Rosimeire Maria Orlando

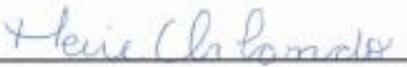


Profa. Dra. Debora Dainez



Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Debora Dainez, Anna Augusta Sampaio de Oliveira e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.



Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando

() Não houve alteração no título. (X) Houve alteração no título. O novo título passa a ser:

Atuação de estudos de dois alunos com deficiência intelectual no contexto do ensino remoto emergencial

Observações:

- Se o candidato for reprovado por algum dos membros, o preenchimento do parecer é obrigatório.
- Para gozar dos direitos do título de Mestre ou Doutor em Educação Especial, o candidato ainda precisa ter sua dissertação ou tese homologada pelo Conselho de Pós-Graduação da UFSCar.

Costa, Samara Cristina Ferreira da

A rotina de estudos de dois alunos com deficiência intelectual no contexto do ensino remoto emergencial / SamaraCristina Ferreira da Costa -- 2023. 101f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Rosimeire Maria Orlando
Banca Examinadora: Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando (UFSCar), Profa. Dra. Debora Dainez (UFSCar), Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
Bibliografia

1. Educação especial. 2. Ensino remoto. 3. Deficiência intelectual . I. Costa, Samara Cristina Ferreira da. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325