

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



**INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS DOCENTES NA PANDEMIA ANTES E APÓS O
ENSINO PRESENCIAL**

MARIANA MORAES LOPES

São Carlos – SP
2022

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



INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS DOCENTES NA PANDEMIA ANTES E APÓS O
ENSINO PRESENCIAL

Tese de doutorado 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 doutora.

Orientadora: Prof.^a Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

Apoio Financeiro: CAPES – PROEX

São Carlos - SP
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Mariana Moraes Lopes, realizada em 20/12/2022.

Comissão

Julgadora:

Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Profa. Dra. Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga (IFSP)

Profa. Dra. Josiane Pereira Torres (UFMG)

Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch (UFRRJ)

Lopes, Mariana

INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS DOCENTES NA PANDEMIA
ANTES E APÓS ENSINO PRESENCIAL / Mariana Lopes -- 2022. 183f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São
Carlos, São Carlos

Orientador (a): Eniceia Mendes Gonçalves Banca

Examinadora: Profa. Dra. Adriana Garcia

Gonçalves (UFSCar), Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga
(IFSP), Profa. Dra. Josiane Pereira Torres (UFMG), Profa. Dra.
Márcia Denise Pletsch (UFRRJ) Bibliografia

1. Inclusão Escolar.. 2. Práticas docentes. . 3. Ensino Remoto. . I.
Lopes, Mariana. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

Esta tese contou com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Gostaria de agradecer por financiar este estudo e tornar possível a disseminação e ampliação de conhecimentos tão importantes na área da Educação.

“Emancipate yourselves from mental slavery, none but ourselves can free our minds...”
Bob Marley

“Que na vida o hoje tem que aproveitar, eu não sei se o amanhã há de chegar...”
Grupo Revelação

“Até porque só se vive uma vez...”
Cone Crew Diretoria

RESUMO

O fechamento das escolas foi uma das preocupações do cenário pandêmico da COVID-19. A desigualdade educacional já presente nas escolas brasileiras ficou cada vez mais evidenciada, colocando docentes e famílias em um cenário desafiador. E o que aconteceu com estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) com a interrupção do ensino presencial? O presente estudo teve como objetivo descrever e analisar como os professores organizaram o ensino no período remoto e após o retorno ao ensino presencial para estudantes do público-alvo da Educação Especial. Por se tratar de um fenômeno ainda desconhecido, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória composta por dois estudos independentes, com caminhos metodológicos específicos. O Estudo I se desenvolveu como uma pesquisa quanti-qualitativa, realizada por meio da plataforma *Google Forms* on-line, com a participação de 214 docentes da rede pública de 111 cidades, 24 estados das cinco regiões brasileiras. Os dados foram categorizados e descritos em três eixos temáticos a saber: 1) Condições de trabalho, orientação e suporte para os docentes na pandemia; 2). Práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes com estudantes PAEE;) Da realidade escolar para a domiciliar. O Estudo II se desenvolveu como uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, realizada em um Colégio de Aplicação de uma Universidade Federal brasileira, por meio de encontros realizados de forma on-line, pelo *Google Meet*. Contou com 11 participantes de três grupos: a) gestores do núcleo de Educação Inclusiva; b) docentes de Educação Especial; c) docentes de área de conhecimento. Os dados foram categorizados e descritos em três eixos temáticos a saber: Eixo 1) Organização do Ensino Remoto Emergencial; Eixo 2) Práticas colaborativas no Ensino Remoto Emergencial; Eixo 3) Retorno do ensino presencial. A análise de dados qualitativos de ambos os estudos foi feita com o *software* Atlas TI embasada na Teoria Fundamentada nos Dados (TFD). Os resultados apontaram a diversidade nas práticas, condições de trabalho e nível de parceria com as famílias no processo de escolarização dos estudantes PAEE. As condições de trabalho na pandemia dependeram diretamente da condição individual e da realidade de cada docente. A organização educacional no contexto pandêmico abalou emocionalmente a maioria deles que sentiu muita dificuldade no processo de transição do ensino presencial para o remoto. O ensino se organizou, majoritariamente, de forma remota emergencial, mesmo com a falta de acesso de muitos estudantes, com pontos positivos e negativos no processo de escolarização dos estudantes PAEE. Embora seja um contexto diversificado, os desafios da escolarização dos estudantes PAEE foram mantidos e ampliados, ficando em evidência toda a problemática da acessibilidade para acesso às aulas, tanto instrumental, como metodológica. Apesar das dificuldades decorrentes das diferentes condições de acesso, que acentuaram as desigualdades educacionais, o Estudo II mostrou que foi possível investir em práticas colaborativas com a imersão tecnológica, o que facilitou estratégias de colaboração no planejamento, execução das aulas e até na avaliação dos estudantes, numa perspectiva mais universalista do que especialista, pensadas para melhorar o ensino para todos e não apenas em adequações para estudantes PAEE. Entretanto, com retorno do ensino presencial, essas práticas foram diminuídas ou até descontinuadas, e a escola estava tentando se organizar para voltar ao que era antes, com o mesmo perfil e exigências, desconsiderando o quanto a sociedade e os alunos avançaram com as práticas pedagógicas colaborativas e no uso da tecnologia.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Práticas docentes. Ensino Remoto. Covid-19.

ABSTRACT

The closure of schools was one of the concerns of the COVID-19 pandemic scenario. The educational inequality already present in Brazilian schools has become increasingly evident, placing teachers and families in a challenging scenario. And what happened to Special Education Target Public (PAEE) students with the interruption of face-to-face teaching? The present study aimed to describe and analyze the impacts of Remote Emergency Teaching, resulting from the closure of schools, for PAEE teachers and students. Because it is a still unknown phenomenon, an exploratory research was developed consisting of two independent studies, with specific methodological paths. Study I was developed as a quantitative and qualitative research, carried out through the online Google Forms platform, with the participation of 214 public school teachers from 111 cities, 24 states of the five Brazilian regions. Data were categorized and described in three thematic axes, namely: 1) Working conditions, guidance and support for teachers in the pandemic; two). Pedagogical practices developed by teachers with PAEE students;) From school to home reality. Study II was developed as a qualitative research, of the case study type, carried out in a College of Application of a Federal University of Brazil, through meetings carried out online, through Google Meet. It had 11 participants from three groups: a) managers of the Inclusive Education nucleus; b) Special Education teachers; c) professors of the area of knowledge. Data were categorized and described in three thematic axes, namely: Axis 1) Organization of Emergency Remote Teaching; Axis 2) Collaborative Teaching in Emergency Remote Teaching; Axis 3) Return to face-to-face teaching. The analysis of qualitative data from both studies was performed using the Atlas TI software based on Grounded Theory (GT). The results pointed to diversity in practices, working conditions and level of partnership with families in the process of schooling PAEE students. Working conditions during the pandemic directly depended on the individual condition and reality of each teacher. The educational organization in the pandemic context emotionally shook most of them, who experienced great difficulty in the process of transitioning from face-to-face to remote teaching. Teaching was organized, mostly, in an emergency remote way, even with the lack of access for many students, with positive and negative points in the schooling process of PAEE students. Although it is a diverse context, the challenges of the education of PAEE students were maintained and expanded, highlighting the whole problem of accessibility. Despite the difficulties arising from different access conditions, which accentuated educational inequalities, Study II showed that it was possible to invest in collaborative practices with technological immersion, which facilitated collaborative strategies in planning, carrying out classes and even evaluating students, from a more universalist perspective than a specialist one, designed to improve teaching for all and not just adjustments for PAEE students. However, with the return of face-to-face teaching, these practices were reduced or even discontinued, and the school was trying to organize itself to return to what it was before, with the same profile and requirements, disregarding how much society and students had advanced with pedagogical practices. collaboration and the use of technology

Keywords: School Inclusion. Teaching practices. Remote Learning. Covid-19

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Colégio de Aplicação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
COVID-19	Coronavírus
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EAD	Educação a distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EOL	Educação On-line
ERE	Ensino remoto emergencial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MP	Medida Provisória
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização não governamental
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
SCZV	Síndrome Congênita do Zika Vírus
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TA	Tecnologia Assistiva
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 CARD DE DIVULGAÇÃO DA PESQUISA	60
--	-----------

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 ESTRATÉGIAS DE ENSINO ON-LINE E OFF-LINE UTILIZADAS PELOS PROFESSORES PARTICIPANTES	71
GRÁFICO 2 PORCENTAGEM DE UTILIZAÇÃO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS	75

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 DISPOSITIVOS LEGAIS SOBRE EDUCAÇÃO BÁSICA NA PANDEMIA.....	23
QUADRO 2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO I.....	57
QUADRO 3 EIXOS/CATEGORIAS DERIVADAS DA ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS DO ESTUDO I.....	62
QUADRO 4 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	96
QUADRO 5 PONTOS DESTACADOS POR GESTORES E DOCENTES NA ORGANIZAÇÃO DO ERE NO CAP	108

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 SENTIMENTO DOS DOCENTES FRENTE À PANDEMIA	65
TABELA 2 IMPACTOS SOFRIDOS PELOS DOCENTES NA PANDEMIA.....	68
TABELA 3 PERSPECTIVA DE TRABALHO DO DOCENTE PARA ALUNOS PAEE	76
TABELA 4 RELAÇÃO COM A FAMÍLIA	86

Sumário

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	20
OBJETIVO GERAL	23
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	23
1. PANDEMIA DA COVID-19 E A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	24
1.1 EDUCAÇÃO ENTRE DOIS MUNDOS: ON-LINE E OFF-LINE	31
1.1.1 Acesso à tecnologia, formação e colaboração na pandemia e no pós:expectativa	35
1.1.2 A FAMÍLIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL REMOTO	43
2 INCLUSÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA	45
3 MÉTODO	58
3.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	58
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS	58
3.4 ESTUDO I: PRÁTICAS DOCENTES COM ESTUDANTES PAEE NO ENSINO EMERGENCIAL REMOTO	59
3.4.1 Local	59
3.4.2 Participantes	59
3.4.3 Instrumentos de Coleta de Dados	61
3.4.4 Procedimento de Coleta de Dados	62
3.4.5 Análise de dados	63
4. RESULTADOS ESTUDO I	65
4.1 EIXO 1: CONDIÇÕES DO TRABALHO E QUESTÕES EMOCIONAIS DOS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	66
4.1.1 Condições de trabalho, orientação e suporte para os docentes na pandemia.....	66
4.1.2 Sentimento dos docentes frente à pandemia	67
4.1.3 Níveis de stress e impactos sofridos pelos docentes na pandemia.....	71
4.2 EIXO 2: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PELOS DOCENTES COM ESTUDANTES PAEE 73	
4.2.1 Estratégias de ensino utilizadas com estudantes	73
4.2.2 As plataformas on-line usadas para se comunicar e manter as atividades escolares com os estudantes PAEE	77
4.2.3 Perspectivas do trabalho docente para com alunos PAEE	78
4.2.4 Atividades pedagógicas acessíveis e estratégias comuns	80
4.2.5 Mudanças pedagógicas do contexto presencial para o ERE	84
4.2.6 As práticas do ERE e os possíveis ensinamentos para o ensino presencial	85
4.3 EIXO 3: REALIDADE ESCOLAR PARA A REALIDADE DOMICILIAR	88
ESTUDO II. A CRISE 2 ANOS DEPOIS ... DO ENSINO REMOTO PROLONGADO AO RETORNO DO ENSINO PRESENCIAL	95

	12
5 MÉTODO DO ESTUDO II	95
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	95
5.2. LOCAL	96
5.3 PARTICIPANTES.....	97
5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	97
5.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	97
5.6 ANÁLISE DE DADOS	98
6 RESULTADOS ESTUDO II	100
6.1 EIXO 1) ORGANIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NOCAP	100
6.1.1 A ótica dos gestores do NEEI	100
6.1.2 A ótica dos docentes.....	104
6.1.3 Vivências no ERE com estudantes PAEE	109
6.1.4 Desafio para todos.....	115
6.2 EIXO 2) PRÁTICAS COLABORATIVAS NO ENSINO REMOTOEMERGENCIAL	116
6.2.1 Gestão democrática e participativa	117
6.2.2 Práticas colaborativas.....	117
6.2.3 Ensino Colaborativo (EC)	120
6.2.4 Práticas universalistas.....	124
6.2.5 Projeto interdisciplinares.....	125
6.2.6 A valorização do papel do professor de Educação Especial	126
6.2.7 Uso das tecnologias	129
6.3 EIXO 3) RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL PÓS ERE: ADESCONTINUIDADE	130
6.3.1 Práticas colaborativas no retorno presencial.....	132
6.3.2 O trabalho interdisciplinar.....	133
6.3.3 A política institucional de inclusão escolar	134
6.3.4 Construção coletiva do PEI	135
6.3.5 Práticas baseadas na proposta do Ensino colaborativo (EC).....	136
6.3.6 Novas demandas relacionada a aspectos disciplinares dos alunos.....	138
6.3.7 O uso da tecnologia.....	140
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142

APRESENTAÇÃO

O ano era 2005, e com 16 anos estava determinada minha escolha profissional: almejava ser Pedagoga para trabalhar com Inclusão Escolar. A pergunta mais difícil até hoje de responder, por quê? Sei que sempre foi uma paixão e tive uma vontade de lutar e agir para promover equidade e educação de qualidade para todos. E assim foi feito.

Entrei na Universidade Federal da Bahia e desde os 17 anos meus estágios, cursos, palestras e disciplinas, tudo tinha como ênfase a Inclusão Escolar. Sempre com um interesse maior na prática, estagiei desde o segundo semestre, em quase todas as realidades em que haviam estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). Até que no último ano de faculdade veio a minha maior confirmação, a experiência que comprovou que estava no caminho certo. O caso de Henrique começou com uma experiência de estágio, se transformou em um estudo de caso no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e ele virou meu melhor amigo da vida. São 12 anos de convivência, amizade e aprendizagens, sem dúvida minha maior faculdade.

Após a graduação, iniciei aos 21 anos, recém-formada, minha “carreira de palestrante”. Participava de eventos científicos e escolares para contar sobre meu estudo de caso do TCC, fui me interessando e aprimorando cada vez mais. Paralela a esta carreira tive experiências na docência em Educação Infantil, na qual, obviamente, escolhi a turma de uma criança com surdocegueira. Eu nunca perdia a oportunidade de me desafiar e aprender mais. Além da sala de aula, iniciei atendimentos pedagógicos domiciliares com alfabetização de crianças PAEE, assim como segui com a função, chamada na época de Acompanhante Terapêutica (AT), na qual acompanhava estudantes PAEE na escola.

Após alguns anos de formada, trabalhei na gestão da Educação Especial de um município no interior da Bahia, em que escrevia os projetos de inclusão escolar, fazia formação e acompanhava todo o trabalho realizado. O trabalho ganhou visibilidade e as cidades vizinhas manifestaram interesse nos projetos. A partir deste contexto, em 2011 surgiu a Alto Relevo Educação Inclusiva, nossa empresa de consultoria e projetos em Inclusão Escolar, pioneira no estado.

Os projetos que planejava e desenvolvia para a cidade viraram cartões de visita da empresa. Empreendimento que mudou minha vida, aliás, nossas vidas, trouxe meus pais para colaborarem comigo na nova jornada, nos investimentos e nos serviços. A empresa atua, principalmente, nas redes públicas com consultoria de gestão da Educação Especial, assim como com projetos de Inclusão escolar, a exemplo do: Reciclando Inclusão (formação

continuada de professores), Plantão da Inclusão (palestras nas escolas com a comunidade escolar), Inclusão começa em casa (acompanhamento e formação voltados às famílias), Dê um sinal (curso de LIBRAS), Cadê você PCD? (Identificação de PCD em idade escolar que esteja fora da escola), Calendário Inclusivo (ações em datas comemorativas), Acompanhamento e formação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), formação e acompanhamento dos profissionais de apoio, dentre outros. A empresa segue com os trabalhos e, no momento, me encontro afastada devido à dedicação ao doutorado.

Neste momento de fundação da empresa, iniciou o *boom* dos *blogs* sobre moda. Todo mundo tinha um *blog* sobre moda e eu também queria ter, mas não sabia sobre moda. Logo, criei um *blog* sobre o assunto que eu dominava e que, coincidentemente, era uma temática que estava na moda, foi quando surgiu o “Inclusão também é moda”, um espaço on-line que discutia e informava sobre assuntos de inclusão de forma geral. O *blog* teve uma visibilidade profissional surpreendente, embora fosse apenas um *hobby*. A partir do *blog* escrevi durante anos nas maiores revistas de banca sobre inclusão na época, virei colunista e coordenadora pedagógica da Mundo da Inclusão e da revista Incluir, além de participar, com patrocínio das maiores feiras da área como REATECH (SP) e REACCESS (RJ). Vivi e conheci pessoas que fizeram diferença na minha trajetória profissional.

Junto a tudo isto, senti a necessidade de aprimorar meus conhecimentos, pois dedicava todo meu tempo à prática. Foi quando iniciei minha primeira especialização, em Neuropsicologia, que agregou bastante conhecimento e facilitou caminhos, principalmente, na posição de formadora. Em seguida, fiz a especialização em Educação Especial na perspectiva Inclusiva e, por último, em Psicopedagogia. Apesar de investir em especialização, nunca tinha pensado em ingressar na área acadêmica. Sempre tive dificuldade na leitura e escrita e nunca apresentei interesse nos estudos, talvez por isso, a vida acadêmica me assustasse tanto.

Foi quando conheci a professora que mudou completamente a minha vida, meu guarda-roupa, minha casa, minha rotina, meus interesses e meus destinos. Ela me provocou a prestar a seleção do único mestrado em Educação Especial do Brasil em outro estado, com outro clima, onde não conhecia ninguém. Eu me vi desafiada e topei. Prestei, passei de primeira e ela seguiu mudando a minha vida. Conheci uma vida jamais imaginada, pessoas incríveis que ficarão para sempre na minha vida e que contribuiram para que me tornasse amiga das minhas referências bibliográficas, que só conhecia pelo sobrenome. Fez-me sair da zona de conforto, mudar ideais e conceitos, me sentir mais segura e confiar mais em mim.

Uma vez no mestrado ingressei , no GP FOREESP (Grupo de pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial), que muitos admiram e desejam fazer parte. Um

grupo que segura minha mão, estuda, pesquisa, compreende e age na essência da colaboração. Nosso #gpforeespforever integra as atividades de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e tem se dedicado a produzir estudos com o intuito de contribuir para o processo de universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecido para todos. As principais vertentes de nossos estudos têm sido as políticas voltadas à escolarização, estudos comparativos de âmbito internacional, a disseminação do uso da alta tecnologia assistiva, a formação de recursos humanos em Educação Especial, estudos inovadores como planejamento de aulas baseado no DUA (Desenho Universal da Aprendizagem), no Ensino Diferenciado, Ensino colaborativo (EC), , com foco nas estratégias universalistas, entre outros. Além disso, trata da utilização de inovações tecnológicas, através de *softwares*, plataformas e educação à distância, tomando todas essas temáticas na perspectiva política da inclusão escolar. Nosso grupo é coordenado por ela, minha orientadora, a responsável pela minha mudança, Professora Enicéia Mendes.

Após iniciar a vida acadêmica, fui me apaixonando, reconhecendo minhas fragilidades, me entusiasmando para superá-los e potencializando minhas qualidades. O interesse por desafios não parou, no mestrado me arrisquei a pesquisar sobre um objeto pouco discutido e desconhecido, com uma lacuna científica significativa: os profissionais de apoio à inclusão escolar (PAIE). Tive a experiência de atuar nessa função, em seguida coordenar um grupo de 200 PAIE e toda minha inquietação se transformou em pesquisa. Ainda na fase de coleta de dados, decidi fazer minha primeira seleção para docente universitário.

Então, eu me arrisquei no concurso de professora substituta na Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e passei! Assumi como docente da disciplina de Fundamentos das Deficiências e de BRAILLE, do primeiro curso de Engenharia de Tecnologia Assistiva do Brasil. Devido à logística da coleta em cinco cidades e dois estados diferentes, precisei tomar a difícil decisão de sair deste emprego. Porém, vivi uma experiência única que fortaleceu minha escolha pela área acadêmica.

Após essa experiência, fiz mais algumas seleções em Institutos e Universidades Federais, sendo classificada em todas e fui colecionando experiências. Ao finalizar o mestrado, assumi a docência em uma universidade particular no curso da Pedagogia com a disciplina de Educação Especial, ampliando minha experiência, conhecimentos e aprendizados.

A vida acadêmica seguiu e, em 2019, ingressei no doutorado cheia de expectativas, na certeza da continuidade do objeto de pesquisa, e queira me dedicar à formação para os profissionais de apoio escolar. No entanto, na disciplina Estudos Avançados, na qual é necessária a publicação de um artigo com tema e metodologia diferentes da pesquisa principal,

conheci outra realidade com pouca publicação e necessidade de aprofundamento de pesquisa e conhecimentos. Com a orientação da amiga e professora Gerusa Lourenço realizamos pesquisa sobre a inclusão escolar das crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) realizada na Organização não governamental (ONG) Abraço à Microcefalia, a qual já oferecia serviços e apoios. Neste processo, fiz imersão com as famílias, realizando entrevistas e sem surpreender, me envolvi com a temática.

Mais uma vez senti uma inquietação e, aliado à lacuna científica, me propus a modificar o projeto do doutorado cujo objetivo era elaborar um programa de formação para familiares e professores de estudantes com SCZV. O projeto foi aprovado, estávamos aguardando o início das aulas para implantar o programa, quando fomos surpreendidos com a chegada da pandemia do COVID-19 e o fechamento das escolas.

Uma nova história começa então para todos. Um momento delicado, triste, desesperador, angustiante que gerou medo, pavor, descontrole, ansiedade e transformou a vida de todas as pessoas. Orientados a sermos fortes e nos reinventarmos o tempo inteiro, segui estes passos, na tentativa de transformar todos os momentos, que poderiam ser ruins, nos melhores dentro do possível. A minha casa se transformou em estúdio de gravação, sala de aula, palco de festa, boate, arquibancada de show, sala de terapia e o canto isolado do mundo. Nossa vida deu uma pausa e muitos precisaram de ajuda. Sentia necessidade de ajudar, mas não era da saúde. Pensei e repensei no fato de que a educação também parou.

Logo, mais uma vez identifiquei de que forma poderia contribuir e assim foi. Transformei meu *Instagram* pessoal em profissional e comecei a compartilhar conhecimentos importantes na área da Educação Especial, foi crescendo, crescendo, quando percebi fazia mais de três *lives* por semana, vários vídeos gravados, isso foi ganhando uma proporção interessante, pois ganhei muitos seguidores e os depoimentos eram incríveis. Aproveitei o momento para concretizar parte do meu sonho na academia: a articulação entre universidade e o chão da escola. Esse sempre foi meu maior desejo desde que entrei, contribuir para a aproximação entre ciência e escolas e popularizar os conhecimentos. Assim que a luz brilhou com uma ideia, convoquei as amigas do GP FOREESP (Jéssica Rodrigues, Juliane Dayrle, Paula Stopa e Luciana Velasco), contei sobre a ideia de montar um evento para compartilharmos nossas pesquisas e mostrar para o mundo o que o PPGEEES estava produzindo, sabendo que iríamos contribuir, alcançando muita gente, em um momento tão desafiador, tanto em relação a conhecimento, como momento de descontração e encontro dos discentes do programa.

Assim, nasceu a primeira (de muitas) edição do DISSEE (Disseminando Saberes da Educação Especial), uma ideia nossa que levamos para a coordenação do programa que

prontamente investiu no sonho com a gente. Nossas madrinhas foram Prof.^a Adriana Gonçalves e Prof.^a Juliane Campos. Um curso que ficou marcado na história do programa e contou com a participação de todos os discentes do mestrado e do doutorado, apresentando suas pesquisas, mediadas por docentes e aberto ao público, contando com cerca de 500 participantes.

Além disso, fui provocada por uma amiga do GP, Bruna Raffaini, professora de AEE, que me pediu socorro, pois estavam sem orientações de como seguir com o fechamento das escolas. Ela sugeriu que tentássemos alcançar outras cidades e estados para conhecermos e nos ajudarmos mutuamente. Foi quando nasceu o grupo “Educação Especial *On-line*” no *Telegram*, uma ideia de troca entre amigas, onde a regra era: assim que entrasse no grupo deveria compartilhar as estratégias que suas escolas estivessem adotando para enfrentamento do fechamento das escolas. O grupo tomou uma dimensão grande, alcançamos todos os estados, além de alguns países, contando com 1.200 pessoas com trocas ativas. Formamos uma rede colaborativa com compartilhamento de estratégias, materiais, cursos, informações, entre outros.

A partir disso, organizamos oficinas semanais gratuitas, pelo *Google Meet*, para os participantes do grupo, oferecidas por profissionais que dominavam tecnologia e Educação Especial para compartilharem as experiências e ensinarem caminhos (como mexer no *Google Forms*, *Jamboard*, *Google Classroom*, *Canva* etc.). Foram momentos ricos que fizeram a diferença nesse caminhar.

Aliado a tudo isso, alimentei o meu canal no *Youtube*, o “Mamary Lopes Inclusão”, com as gravações das *lives* e oficinas que são visitadas até hoje. Sem nenhuma pretensão, criamos um questionário no *Google Forms* e pedimos para que todos do grupo contassem por escrito suas experiências e demandas formativas.

Enfim, a partir de toda essa experiência e envolvimento com estudantes e professores do PAEE em tempo de pandemia senti a necessidade de aprofundar e transformar tudo isso em objeto de pesquisa. Com essa reorientação surgiu, finalmente, meu projeto de tese: INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA.

Na época, a coleta de dados em escola estava restrita e nosso único caminho, como de tantos pesquisadores, foi a realização de *survey on-line*. Entretanto, me inquietava a possibilidade de apenas identificar os problemas e os desafios enfrentados por professores e alunos. Queria buscar caminhos, mostrar que a experiência do ensino remoto poderia ter aspectos positivos.

E uma vez iniciada a coleta, tive mais uma oportunidade de prática na docência, dessa vez na Universidade Federal do Rio de Janeiro, que me mostrou uma experiência inovadora e enriquecedora. Ingressei no Colégio de Aplicação como docente do Ensino Colaborativo no

Ensino Fundamental I. Senti que ali havia uma proposta diferenciada da realidade brasileira, a qual era gerida por um núcleo que investia na perspectiva da colaboração, do Desenho Universal para Aprendizagem, no Planejamento Educacional Individualizado e no Ensino Colaborativo. Uma vez mais os compromissos com o doutorado me fizeram deixar a instituição, decidi descrever a experiência dessa instituição, com seu potencial inovador do trabalho coletivo colaborativo. Então, me senti provocada pela ideia de realizar um segundo estudo, para complementar a minha tese, visando mostrar que também havia possibilidade de melhorar a qualidade do ensino em tempos de pandemia, e me propus também a investigar o que aconteceu com essas práticas inovadoras quando a escola reabriu.

E foi assim que conduzi o projeto de investigação, que buscou mostrar num primeiro estudo, adotando a metodologia de uma survey, os impactos da pandemia na Educação de estudantes PAEE, tomando como base as percepções de seus professores. Num segundo estudo apresento o estudo de caso de uma instituição, intencionalmente escolhida por suas boas e inovadoras práticas em tempos de pandemia, buscando descrever e analisar que práticas foram essas e o que aconteceu com elas quando a escola reabriu e voltou-se ao ensino presencial.

No quadro a seguir apresento o panorama geral da tese, com a organização do relato composto por um capítulo inicial de introdução e dois capítulos teóricos de fundamentação. Em seguida apresenta-se o objetivo geral e o relato independente dos dois estudos, que tiveram objetivos e metodologia própria. Esperamos que os resultados contribuam para o aperfeiçoamento de políticas de escolarização de estudante PAEE em classes comuns, e para a formação de seus professores.

PANORAMA GERAL DA TESE			
TÍTULO DO ESTUDO: INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA E PÓS PANDEMIA			
INTRODUÇÃO: Justificativa, objetivo geral e específicos			
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:			
Capítulo 1: PANDEMIA DA COVID-19 E A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA			
Capítulo 2: INCLUSÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA			
OBJETIVO GERAL: Descrever e analisar como os professores organizaram o ensino no período remoto e após o retorno ao ensino presencial para estudantes do público-alvo da Educação Especial			
ESTUDO	OBJETIVOS	PARTICIPANTES	INSTRUMENTNO
ESTUDO I PRÁTICAS DOCENTES COM ESTUDANTES PAEE NO ERE	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever as condições de trabalho dos docentes; - Caracterizar as práticas desenvolvidas pelos docentes com estudantes PAEE; - Identificar como se deu a participação da família como mediadora da prática pedagógica, durante o ERE, do ponto de vista dos professores; 	214 professores de 111 cidades brasileiras, localizadas em 24 Estados e Distrito Federal, das cinco regiões do Brasil	Questionário on-line elaborado na plataforma <i>Google Forms</i> composto por um total de 60 questões.
ESTUDO II A CRISE 2 ANOS DEPOIS ... DO ENSINO REMOTO PROLONGADO AO RETORNO DO ENSINO PRESENCIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a organização do ERE; - Identificar e analisar práticas colaborativas; - Descrever e analisar o trabalho com estudantes PAEE quando retornou o ensino presencial 	11 participantes: Cinco docentes de EESP, quatro docentes de área e dois gestores	Entrevista baseada em roteiro de perguntas norteadoras composto por oito questões
CONSIDERAÇÕES FINAIS			
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS			

Fonte: Elaboração própria (2022)

INTRODUÇÃO

Quando o ano de 2019 se encerrava, em 31 de dezembro, a Organização Mundial da Saúde (OMS) tomava conhecimento sobre a existência de vários casos de pneumonia a cidade de Wuhan, da República Popular da China, ocasionada por nova cepa de coronavírus, até então não identificada em seres humanos. Um mês depois, em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII)¹.

No Brasil, o primeiro caso confirmado de Covid-19 foi no dia 26 de fevereiro de 2020, um homem que esteve na Itália e se recuperou da doença e, que embora seja considerado “paciente zero”, ressalva-se que mais de 100 pessoas poderiam ter entrado no país carregando o vírus via aeroportos vindos por voos internacionais². A partir daí aumentavam diariamente o número de contaminados e de mortos pela doença.

O vírus com alto poder de contágio e multiplicação, obrigou o bloqueio da circulação de pessoas nos espaços e a implantação do denominado isolamento social que, conseqüentemente, causou prejuízos e incertezas no que dizia respeito à saúde, ao trabalho, à economia, ao lazer, à saúde mental, à educação, entre outros. Seria necessário um investimento alto nos estudos e longas discussões para que se conseguisse compreender os reais impactos e formas de reajustar todos os prejuízos, sabendo que teríamos pela frente uma nova realidade (SANTANA FILHO, 2020).

Com o bloqueio da circulação de pessoas, foi apresentado um novo cenário ainda mais desafiador na educação, pois as escolas foram fechadas e, posteriormente, veio a autorização para funcionamento do “Ensino remoto”. Em março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu uma nota de esclarecimento reforçando citações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), referindo-se à reorganização do calendário escolar, reposição das atividades, sendo evidenciada a gestão e a responsabilidade de cada sistema, rede ensino e instituição de educação básica e educação superior, recomendando que fosse respeitado o padrão de qualidade apontado na LDB. Assim como a autorização da realização das atividades a distância, o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 estabeleceu:

Autorizar a realização de atividades a distância nos seguintes níveis e modalidades: I - ensino fundamental, nos termos do § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; II - ensino médio, nos termos do § 11 do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996; III

¹ <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>.

² <https://saude.abril.com.br/medicina/grande-estudo-mostra-como-o-coronavirus-chegou-e-se-espalhou-pelo-brasil/>

- educação profissional técnica de nível médio; IV - educação de jovens e adultos; e V - educação especial (BRASIL, 2017, *on-line*).

Vale considerar que cada rede de ensino estabeleceu suas diretrizes e orientações acerca do que seria complementar e/ou aproveitamento curricular. Além da nota, foi publicada uma Medida Provisória (MP - nº 934, de 2020), a qual dispensava “*em caráter excepcional, as escolas de educação básica da obrigatoriedade de contabilizar o mínimo de 200 dias letivos, de efetivo trabalho escolar e determina que a carga horária mínima de oitocentas horas deve ser cumprida*” (BRASIL, 2020a, *on-line*).

A exigência das horas cumpridas foi uma preocupação para as instituições, pois frente às decisões emergenciais, as atividades on-line e remotas foram as providências mais comuns utilizadas nas escolas a fim de minimizar os efeitos negativos daquele momento. Porém, era de antemão sabido das suas limitações em relação ao acesso e à utilização, e que isso poderia fortalecer uma desigualdade educacional entre os alunos, sendo necessário um esforço maior na reorganização quando da volta às aulas (BRASIL, 2020a).

No que se trata do acesso aos equipamentos de tecnologia, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2019) pela nota do Todos Pela Educação (BRASIL, 2020h), apresentou estimativa de que 67% dos domicílios não tinham acesso à internet, e que havia predomínio de internet nas classes A e B, evidenciando que o ensino on-line não promoveu a educação para TODOS, nem a equidade do ensino de qualidade posto na Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988).

Vale destacar que, além da dificuldade socioeconômica de possuir os recursos tecnológicos, havia desigualdade de conectividade entre as regiões brasileiras, entre zona rural e urbana, bem como nas condições de infraestrutura e familiaridade dos professores e famílias com as ferramentas tecnológicas de aprendizagem on-line (WORLD BANK GROUP EDUCATION, 2020).

Esse cenário evidenciou que o acesso aos equipamentos e à rede on-line foi um dos desafios enfrentados neste período no contexto educacional, porém não foi o único. Existiram outros que tornaram a situação do ensino desesperadora e crítica, pensando principalmente, na realidade brasileira, dentre eles o fato de que a experiência de Educação a distância (EAD) que até se fazia presente era diferente do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Assim, o contexto educacional no isolamento social não fez uso da educação a distância, mas sim do ERE.

Nesse sentido, a transformação do presencial para o on-line exigiu um planejamento robusto, técnicas, condições de acessibilidade, formação continuada, uso de instrumentos e monitoramento das atividades realizadas pelos alunos a fim de evitar a exacerbação das

desigualdades de aprendizagem dentro e entre as redes de educação (WORLD BANK GROUP EDUCATION, 2020).

Tomazinho (2020) traduz e utiliza o termo Ensino Remoto Emergencial justificando que o remoto é devido ao impedimento de frequência presencial, emergencial porque houve uma transformação do planejamento presencial em um curto período para o on-line, sem os devidos critérios, por conta da urgência de providências e decisões.

Outro desafio apontado nesse período foi a falta de habilidade e experiência dos professores e gestores na utilização da tecnologia voltada para aprendizagem. O Brasil possui um índice baixo da familiaridade dos profissionais da educação com o uso da *internet*, mesmo em estados mais ricos, ao contrário de Singapura, por exemplo, que investe mais no treinamento dos docentes como estratégia para minimizar essa barreira. Assim, vale ressaltar que seria de grande importância o apoio efetivo na transição para o ambiente de ensino virtual (WORLD BANK GROUP EDUCATION, 2020).

Além disso, ainda que os professores tivessem habilidade e experiência na utilização da tecnologia voltada para os processos de ensino-aprendizagem, do outro lado das telas ou máquinas, há que se considerar, também, a possível inabilidade por parte dos familiares e alunos, considerada como mais um desafio. Havia os imigrantes e os nativos digitais, tanto entre os estudantes quanto entre os professores e, assim sendo, foi importante o comprometimento para dar o melhor possível de cada um (LIBERALI *et al.*, 2020).

Outro desafio posto foi a equidade do ensino na modalidade on-line, pensando no ensino para todos, sem prejuízos, devido às limitações e especificidade de cada um. Dessa forma, foi necessário discutir o ensino para os estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE) na modalidade on-line e sobre como promover o ensino remoto acessível ao conhecimento e à aprendizagem, bem como o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2015).

Contudo, vale ressaltar que as estratégias momentâneas do ensino remoto emergencial não foram substitutas das presenciais, assim, entende-se que mesmo tendo residência mais equipada e a melhor *internet* não resolveria todos os problemas. Assim, os objetivos e expectativas para a promoção do ensino e aprendizagem precisaram ser revistos e adequados ao momento vivenciado, considerando o papel social da escola de formação de todos os cidadãos em sintonia com o tempo vivido (BRASIL, 2020b).

Segundo o Guia Covid-19 Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020), este foi um momento propício para fortalecer a colaboração entre os profissionais que lidavam com os alunos PAEE,

principalmente entre o professor do ensino comum e o que atuava no AEE, a fim de contemplar atividades e estratégias que considerassem todos os alunos da sala. Planejando e avaliando de forma colaborativa, assim como, investindo no acompanhamento e no diálogo com as famílias, buscando uma devolutiva, a fim de alimentar o planejamento com práticas mais assertivas, melhoraria a qualidade da educação para todos (BRASIL, 2020b). Entretanto, pode nem sempre ser seguro que esse resultado de melhoria acontecesse, e ainda que fosse o caso caberia questionar se haveria continuidade das práticas colaborativas quando do retorno do ensino presencial.

Assim, considerando o fechamento das escolas e a instituição do ERE, questionou-se quais foram os desafios enfrentados pelos professores em ensinar remotamente estudantes PAEE. Como os professores reinventaram suas práticas para prover o ERE para estudantes PAEE? E o que aconteceu com essas práticas quando as escolas reabriam e o ensino voltou a ser presencial?

Buscando responder a essas questões definiu-se como objetivos do estudo

OBJETIVO GERAL: Descrever e analisar como os professores organizaram o ensino no período remoto e após o retorno ao ensino presencial para estudantes do público-alvo da Educação Especial .

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Descrever e analisar as condições de trabalho dos professores no ensino remoto para estudantes do público-alvo da Educação Especial;
2. Caracterizar as práticas desenvolvidas pelos docentes com estudantes PAEE no ensino emergencial remoto decorrente da pandemia do Covid 19;
3. Descrever e analisar como se deu a participação da família como mediadora da prática pedagógica durante o ERE, do ponto de vista dos professores;
4. Analisar a organização do ERE para estudantes PAEE em uma escola;
5. Identificar e analisar práticas colaborativas no período da pandemia no ERE;
6. Descrever e analisar o trabalho com estudantes PAEE quando retornou o ensino presencial;

Para atender esses objetivos foram planejados dois estudos independentes, sendo o primeiro baseado numa survey *on-line*, e o segundo baseado num estudo de caso de uma instituição.

O relato de pesquisa foi dividido em 7 capítulos, sendo o primeiro deles uma revisão de literatura sobre a pandemia do COVID-19 e a educação brasileira , trazendo discussões

entre dois mundos on-line e off-line, acesso à tecnologia, formação e colaboração na pandemia e no pós e quais as expectativas geradas para este período, assim como, discussões sobre a família dos estudantes Público alvo da Educação Especial no contexto educacional remoto. No segundo capítulo a discussão foi sobre a Inclusão escolar em tempos de pandemia, com a apresentação de pesquisas sobre a organização das práticas inclusivas em realidades diferentes no ensino remoto, as críticas e os prejuízos comparativos com a realidade pré pandemia no contexto da inclusão escolar.

O terceiro capítulo descreve o percurso metodológico comum aos dois estudos, assim como a descrição mais aprofundada do método do estudo I composto por local, participantes, instrumentos e procedimentos e análise de dados. O capítulo quatro apresenta os resultados do estudo I, com três eixos de análise que discutem entre: Eixo 1: condições de trabalho e questões emocionais dos docentes em tempos de pandemia; Eixo 2: práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes com os estudantes Público alvo da Educação Especial e o Eixo 3: realidade escolar para a realidade domiciliar.

O quinto capítulo discorre sobre o método do Estudo II, com caracterização, local, participantes, instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados. O Sexto capítulo apresenta os resultados do Estudo II, discutidos em três eixos, sendo eles : Eixo 1: organização do ensino remoto emergencial no CAP; Eixo 2: práticas colaborativas no ERE e o Eixo 3: retorno ao ensino presencial pós ERE: a descontinuidade e por fim as considerações finais.

1. PANDEMIA DA COVID-19 E A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Em março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou pandemia devido à presença do vírus (SARS-CoV-2) de fácil contágio, em todos os continentes, responsável pela doença denominada Coronavírus, popularmente conhecido como Covid-19. Assim, foi decretada, pelos governos, situação de emergência de saúde pública de importância internacional. Para o enfrentamento da situação vivenciada foram divulgadas três recomendações básicas: a) isolamento e tratamento dos casos identificados, b) testes massivos para identificação e c) distanciamento social.

Estados e municípios editaram dispositivos legais para as devidas providências, afetando direitos fundamentais básicos, dentre eles os direitos sociais, a exemplo da educação. Por motivos de distanciamento social, em abril, o Governo Federal brasileiro editou a Medida Provisória nº 934/2020 que estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior (BRASIL, 2020a). As escolas foram fechadas e a educação se transformou com novo foco na preocupação de viver no meio do caos e, em seguida, buscar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Sem experiências anteriores semelhantes, a situação

colocada pela COVID-19 impulsionou o “inédito viável”, com a força do “despreparo e desespero” (LIBERALI *et al.*, 2020).

Diante da calamidade pública, foi decretado o fechamento das escolas, sendo as aulas *on-line* a estratégia mais utilizada para manter a relação entre escola e estudantes (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020). Estudantes da educação básica e do ensino superior tiveram suas aulas suspensas por tempo indeterminado em mais de 150 países, tanto de instituições públicas quanto privadas, sendo dispensadas as atividades escolares e acadêmicas presenciais para a realização do trabalho remoto (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

Cada rede estadual e municipal adotou diferentes estratégias e ações para implantar atividades pedagógicas não presenciais, mesmo com muitas limitações e enfrentando grandes problemas (SALDANHA, 2020). Cada realidade foi pensada baseada na expansão e na intensidade da contaminação do vírus, compartilhando orientações sobre reorganização do calendário escolar, assim como, o uso de atividades não presenciais, já que as aulas presenciais foram suspensas (BRASIL, 2020c), ficando sob responsabilidade e autonomia dos sistemas e redes de ensino, respeitando a legislação e normas de cada respectivo sistema.

Com o propósito de diminuir as dificuldades impostas pela pandemia, a sociedade se organizou em dois mundos: presencial e digital. Vivendo o *home office* para trabalhos não essenciais e atividades educacionais remotas, uma parcela da população se beneficiou da minimização dos danos, porém para outra essa estratégia foi impensável, considerando a desigualdade social e o caos instalado no Brasil (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

Com a continuidade do contágio do vírus, diversas medidas foram tomadas para o enfrentamento do colapso no sistema de saúde pública. Dessa forma, foram publicados alguns dispositivos legais na tentativa de minimizar os diferentes problemas relacionados aos direitos sociais básicos. No Quadro 1 abaixo é apresentado um recorte de alguns desses dispositivos que nortearam a educação básica alternativa à educação presencial, assim como, possibilidades de protocolos de retomada das aulas. Os dispositivos estavam em leis, medida provisória, resolução e pareceres organizados em ordem de publicação, cada qual com seu poder hierárquico no contexto jurídico. Ao todo foram publicados sete documentos oficiais que versavam sobre orientações e garantias educacionais no contexto da pandemia do COVID-19.

Quadro 1 Dispositivos legais sobre educação básica na pandemia

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, DE 1º DE ABRIL DE 2020, em agosto se transformou na lei 14.040-2020	“Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020”.
PARECER CNE/CP Nº 5/2020, APROVADO EM 28 DE ABRIL DE 2020	“ reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual , em razão da Pandemia da COVID-19”.
LEI Nº 14.040, DE 18 DE AGOSTO DE 2020	“Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública”.

PARECER CNE/CP Nº 11/2020, APROVADO EM 7 DE JULHO DE 2020	“Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia”.
PARECER CNE/CP Nº: 16/2020	“Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia”.
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2020	“Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020”.
NOTA TÉCNICA Nº 32/2020/ASSESSORIA-GAB/GM/GM	“Análise do Parecer do CP do CNE Nº 5 que versa sobre a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19”.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

No primeiro documento, a MP 934/2020, um dos grandes desafios postos no cenário educacional estava relacionado à necessidade de flexibilização do cumprimento dos dias letivos, porém houve a exigência da garantia da carga horária mínima anual de 800 horas na educação básica, como descrito:

Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de 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, 2020a, *online*) (Grifo nosso).

A carga horária mínima poderia ser cumprida de diferentes formas, ficando a critério de cada sistema, rede ou instituição de ensino, a exemplo da possibilidade validada no parecer apresentado, de nº 5 de 2020 (BRASIL, 2020c), com o cômputo de atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, com carga horária mínima anual nas instituições de educação básica e a ampliação diária dessa carga horária, assim como, reposição da carga horária de forma presencial ao fim da pandemia. Porém, vale salientar que essa reorganização do calendário deveria seguir as normas e as legislações correlatas, dentro dos padrões de qualidade previstos na LDB (BRASIL, 1996). Essas foram algumas das possíveis estratégias pensadas para minimizar os impactos das medidas originadas no momento pandêmico de isolamento social de longa duração de suspensão das atividades escolares.

De acordo com Martins e Almeida (2020), a carga horária mínima exigida era equivocada e problemática, quando considerada a desigualdade social brasileira e a falta de acesso à conexão, desconsiderando o princípio da igualdade de condições para acesso e permanência da escola posto em CF (BRASIL, 1988).

O Parecer nº 5 (BRASIL, 2020c) apresentou todo o histórico da educação na pandemia, assim como, as possibilidades e desafios da reorganização do calendário escolar, competências

da gestão do calendário, o cômputo da carga horária mínima por meio das atividades não presenciais, reposição de aula no presencial e, por fim, caracterização do processo educacional em cada segmento, dividido em: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio, Ensino Técnico, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Indígena, do Campo, Quilombola, Educação Superior e avaliações e exames no contexto da pandemia.

No que se refere à Educação Especial, o parecer manteve a continuidade do AEE para este momento:

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas (BRASIL, 2020c, p. 15).

Além de garantir o AEE, fortaleceu a necessidade do trabalho em articulação dos profissionais no ERE:

Os professores do AEE atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários. Eles também deverão dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, segundo a singularidade dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias (BRASIL, 2020c, p. 15).

Entretanto, não se definiu a operacionalização desse AEE, ficando sob a responsabilidade de cada rede estabelecer como isso se daria. Camizão, Conde e Victor (2022) criticaram a visão restrita da função do professor de AEE citada pelo parecer, questionando sobre a ausência de orientação do acompanhamento e aprendizagem, assim como, sobre o vínculo direto com os professores especializados. Rocha e Vieira (2021) reforçaram que neste período o MEC ficou omissos em relação ao acompanhamento e atividades dos estudantes PAEE, ficando sob a responsabilidade de cada instituição tomar providência e providenciar os ajustes necessários, sem orientação nenhuma.

A Lei nº 14.040/2020 (BRASIL, 2020b), publicada meses depois, reforçou e garantiu, com o poder legislativo, alguns pontos apresentados no Parecer de nº 5 (BRASIL, 2020c). A educação infantil foi dispensada do mínimo de dias de trabalho educacional, assim como da carga horária mínima. O ensino fundamental foi dispensado de dias de trabalho, porém, necessitava cumprir a carga horária mínima anual, considerando a qualidade padrão do ensino, garantindo ensino e aprendizagem baseados nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A lei tratava da reorganização do calendário escolar e alertava para condições de igualdade de acesso e permanência, obedecendo os princípios da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Também apresentava possibilidades de garantia da integralização da carga horária mínima, a qual poderia ser realizada no ano subsequente, inclusive, por meio do *continuum* de duas séries ou anos escolares, respeitando as diretrizes nacionais e a BNCC.

No Parecer de nº 11 de 2020 (BRASIL, 2020d) constavam Orientações Educacionais

para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. O documento apontava que a oferta da educação em tempos de pandemia transcendia decretos e normas que flexibilizassem o afastamento social e destacava a possibilidade da permanência de atividades não presenciais, mesmo com o retorno das aulas, com o intuito de ampliar e complementar o aprendizado, assim como, corrigir algumas dificuldades com as quais as escolas se depararam. Nele estão descritas recomendações ao retorno das atividades escolares, sendo pontuados fatores essenciais nesse período, a exemplo do cuidado com o reparo da desigualdade de aprendizagem provocada pelo período de isolamento, destacando as diferenças entre as redes de ensino, perfil socioeconômico dos estudantes, relação com o acesso às tecnologias, assim como, aspectos emocionais, motivacionais e diferentes habilidades para lidar com as atividades on-line e off-line (BRASIL, 2020d).

O item 8.0 versava especificamente sobre orientações para o atendimento ao público-alvo da Educação Especial. A publicação deste parecer causou controvérsia e movimentação entre órgãos federativos, movimentos sociais, universidades, instituições, entre outros, sendo alvo de críticas e discordância por diferentes instâncias do Brasil, o que promoveu ajuste deste item, publicado no Parecer de nº 16 (BRASIL, 2020e). O movimento se organizou contra o subitem 8.1 que versava sobre “Os estudantes da Educação Especial devem ser privados de interações presenciais”, considerando questões como:

Os alunos surdos sinalizantes não podem usar máscaras, pois as expressões faciais são elementos linguísticos da LIBRAS, e os estudantes com deficiência auditiva que se beneficiam de oralidade precisam fazer leitura labial;

Os estudantes que necessitam do profissional de apoio escolar para alimentação, higiene e locomoção ficam em risco, pela exigência de contato físico direto;

Os estudantes cegos precisam de contatos diretos para locomoção, seja com pessoas ou objetos como bengalas, corrimões, maçanetas etc.;

Os estudantes com autismo têm dificuldades nas rotinas e de obediência de regras, tocam sempre olhos e boca, além de exigirem acompanhamentos nas atividades de vida diária;

Os estudantes com síndromes e/ou os que apresentam disfunções da imunidade, cardiopatias congênitas, doenças respiratórias e outras podem ser suscetíveis a maior risco de contaminação, por isto o contato deverá ser revestido de todos os cuidados possíveis, inclusive com a exigência de equipamentos de proteção individual para ambos;

Os alunos com deficiência intelectual podem apresentar dificuldades em atendimento de regras sobre as recomendações de higiene e cuidados gerais para evitar contágio; Dificuldades de compreensão e atendimento das normas e recomendações de afastamento social e prevenção de contaminação, por isto, o contato deverá ser revestido de todos os cuidados possíveis, inclusive com a exigência de equipamentos de proteção individual para ambos;

Aos estudantes com deficiência física por lesão medular ou encefalopatia crônica como paralisia cerebral, hemiplegias, paraplegias e tetraplegias e outras, e aos que estão suscetíveis à contaminação pelo uso de sondas, bolsas coletoras, fraldas e

manuseios para a higiene, alimentação e locomoção, recomenda-se não apenas o uso de equipamento de proteção individual, mas extrema limpeza do ambiente físico (BRASIL, 2020d, p.110).

As controvérsias versaram sobre imposições que padronizavam as necessidades de suporte e de saúde dos estudantes PAEE, desconsiderando as individualidades humanas, emitindo juízo de valor e não contemplando a diversidade de casos, uma vez que não seria possível generalizar as situações com base em categorias e estimar que todos tivessem as mesmas necessidades e limitações, uma visão evidente ainda da concepção do modelo médico.

Além disso, compreende-se que o parecer explicitava a possibilidade de as instituições alegarem não estar aptas para receber os estudantes PAEE, deixando-os por tempo indeterminado longe da escola, com a oferta de um ensino que nem sempre os favorecesse.

Sobre a vulnerabilidade ao vírus, segundo Reichenberger *et al.* (2020), não existiu um consenso em relação à deficiência e o recomendado foi ficar atento a uma parte do público, sem generalizar, caso apresentasse comorbidades, ou seja, não se justificava a generalização do adiamento da volta deste público de forma geral, sendo necessário o cuidado caso a caso, respeitando cada estudante e suas especificidades.

Magalhães (2020a) indicou, em seus estudos, pontos contraditórios presentes no mesmo parecer. O primeiro, no item principal, 8.0, que versava sobre as mesmas condições de retorno para todos os estudantes. No item 8.1 que apresentava a lista de restrições do público, promovendo o adiamento do retorno para parte dos estudantes PAEE. A autora ressaltou que essas condutas eram contrárias ao garantido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), que veta qualquer forma de discriminação baseada na deficiência e critica o posicionamento do documento em considerar a PCD em situação de risco somente por ter alguma deficiência. Contrário à isto, sugeriu-se que o retorno das aulas deveria ser analisado caso a caso, de forma individual, avaliando a saúde e não a deficiência (BRASIL, 2020d).

Órgãos, universidades e instituições, como por exemplo, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Sociedade Civil, Ministério Público (MP) Federal, assim como, os MPs estaduais de diferentes localidades, entre outros se posicionaram contra o parecer 11, item 8.0 e sugeriram alteração do texto. Após a articulação e mobilizações ao subitem 8.1 do Parecer de nº 11 (BRASIL, 2020d), o Governo publicou o Parecer nº 16 (BRASIL, 2020e), tratando do Reexame do item 8 do Parecer CNE/CP nº 11, que afirmava: “*Os estudantes com deficiência devem ter o direito de retornar às escolas no mesmo momento que os demais, já que não existe correlação entre deficiência e risco aumentado para a COVID-19*” (on-line). Ainda, o documento acrescentou, em suas considerações finais, a orientação às redes de ensino para providenciar a acessibilidade e segurança no retorno das aulas presenciais, removendo qualquer barreira que impeça a participação dos estudantes.

Dessa forma, o documento se atentava aos cuidados dos protocolos de higiene e segurança para todos os estudantes no retorno às aulas presenciais, garantindo a condição de proteção ao contágio do vírus. Alegou-se a responsabilidade das famílias e instituições de decidirem ou não pelo retorno presencial, sendo liberado para todos por este parecer.

O Parecer de nº 16 (BRASIL, 2020e), voltado exclusivamente para o debate sobre o assunto, apresentava justificativas de defesa da versão anterior, pautada na Lei Brasileira de Inclusão nº. 13.146 (BRASIL, 2015), assim como na CF (BRASIL, 1988), porém, após a análise, houve alguns ajustes sobre a orientação de privação do público-alvo da Educação Especial ao retorno do ensino presencial, definindo como critério uma avaliação por parte da família e profissionais da escola, caso o estudante apresentasse condições e riscos de saúde ao voltar para a escola de modo presencial.

A Resolução CNE-CP nº 2/2020 (BRASIL, 2020f), publicada em dezembro de 2020, instituiu as Diretrizes Nacionais orientadoras para implementação da Lei 14.040 (BRASIL, 2020b), contemplando da educação básica ao ensino superior, instituições privadas, públicas, comunitárias e confessionais. A resolução baseou-se na própria legislação e nos Pareceres de nº 5 (BRASIL, 2020c) e nº 11 (BRASIL, 2020d), já apresentados. Tratava-se de orientações sobre os dias letivos e carga horária mínima anual, os direitos e objetivos da aprendizagem que deveriam ser seguidos pela BNCC, o planejamento escolar com possibilidades diferentes do cumprimento do cômputo da carga horária, as orientações e cuidados para o retorno às atividades presenciais e a importância dos registros detalhados das atividades não presenciais que seriam reconhecidas como carga horária.

Foram postas, também no referido documento, as responsabilidades das Secretarias de Educação e Instituições Escolares, assim como a organização e o funcionamento das atividades não presenciais na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior e avaliações.

Por fim, a Nota Técnica de nº 32/2020 (BRASIL, 2020g) versou sobre a análise do Parecer de nº 5 (BRASIL, 2020c), acrescentando o enfoque na discussão do item 2.16, o qual tratou genericamente sobre avaliações e exames nacionais no contexto da pandemia, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Assim, observa-se que as medidas iniciais foram pensadas para um retorno imediato, sendo depois necessária a ampliação dos prazos, a cada nova avaliação da situação, e a constatação de que não seria possível estabelecer previsões seguras de retorno a curto prazo. Ao final, registra-se a presença, de forma significativa, das propostas de retomada das aulas presenciais, com sugestões de protocolos, cuidados e caminhos para garantir a minimização dos problemas originados por um período tão longo de afastamento social entre os estudantes, docentes e a escola.

Finalmente cabe destacar, no que tange aos estudantes PAEE, que as orientações foram inicialmente contraditórias, criando possibilidades de discriminação com base na deficiência que possibilitava que esses estudantes não retornassem às escolas juntamente com os demais alunos e isso pode ter provocado. Posteriormente, essas orientações foram corrigidas, entretanto, essas contradições configuram um contexto que demanda investigação para se compreender como foi provida a acessibilidade do ERE para esses alunos, e como foi o retorno deles à escola.

1.1 EDUCAÇÃO ENTRE DOIS MUNDOS: ON-LINE E OFF-LINE

No Brasil, com a pandemia, os assuntos sobre conteúdos digitais, tecnologias, on-line, EAD ganharam destaque, pois os canais de comunicação e informação eram realizados apenas por meio virtual para todos os cidadãos (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020). Isso se deu, principalmente, no que se refere à educação, pois devido às medidas de distanciamento social e o fechamento das escolas, a tecnologia digital era a única maneira de ensinar e aprender. O processo do uso da tecnologia foi acelerado nesse período e, sem uma construção ou formação, ela chegou e ficou de uma forma jamais vista, o que gerou diferentes impressões dos professores em relação às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), desde o encantamento até a resistência (MUÑOZ; MAFRA, 2020).

Nesse contexto, diferentes termos surgiram para caracterizar o momento vivenciado na educação brasileira, “Ensino Virtual” (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020), “Ensino Remoto” (ARAÚJO, 2020), “Ensino à distância de Emergência” (HODGES *et al.*, 2020a), “Educação On-line” (EOL) (CORDEIRO; COSTA, 2020), “Atividade Educacional Remota Emergencial” (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020), “Sala de aula remota”, “Atividades não presenciais”, sendo o último o mais utilizado nos documentos oficiais (SALDANHA, 2020).

Cada município se organizou de forma autônoma nas providências, condições e terminologias para o período. Vale ressaltar que apesar de haver uma diversidade na forma de trabalho remoto, não se pode caracterizá-lo como EAD, pois existem muitas diferenças entre o Ensino Remoto Emergencial (ERE), termo adotado no texto para denominar a situação durante o período da pandemia e a EAD (ARAÚJO, 2020). Um grande equívoco conceitual foi discutido nesse período e tem potencializado o preconceito das pessoas com a EAD, porém de forma equivocada (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

Anteriormente à pandemia, já existiam percepções que estigmatizavam a EAD como inferior ao ensino presencial, criando preconceitos e visões contrárias ao que as pesquisas mostravam. No contexto pandêmico isso se potencializou por motivos conceituais deturpados,

pois o que aconteceu no cenário educacional não se caracterizava como EAD, mas, sim, como um aproveitamento de recursos e possibilidades on-line, a fim de diminuir os danos causados pela crise sanitária (ARRUDA, 2020), caracterizado, aqui, como Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Autores que discutem a educação em tempos de pandemia definem a EAD como diferente e incomparável com o ERE. A EAD, A EAD requer rigor e não é possível ser realizada com improviso da forma que aconteceu, inclusive, com efeitos perversos por ter um caráter emergencial e urgente (MARTINS, 2020).

Araújo (2020) destaca que a EAD já tem regulamentação no Brasil há algum tempo, além de ser direcionada para o público da graduação e pós-graduação. Além disso, aponta diferenças relacionadas às questões metodológicas, de sistematização, utilização dos recursos tecnológicos, formação de professores, além da presença de uma equipe multidisciplinar no processo de operacionalização, além de ambientes preparados e pensando para o ensino a distância.

Para Joye, Moreira e Rocha (2020), a EAD é uma modalidade de ensino complexa que possui sua própria legislação, com uma equipe qualificada e tem como seu alunado o público adulto que é o centro da aprendizagem. Os autores caracterizam como ensinamentos diferentes por diversos fatores, dentre eles: questões no planejamento, estrutura, formação de professores e o uso das tecnologias na educação, perfil do estudante, além da *“docência compartilhada com outros especialistas tais como o designer educacional, professores conteudistas, produtores de multimídia, os ilustradores, gestores dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), dentre outros”* (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 14).

A LDB (BRASIL, 1996) e o Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017) possibilitam a expansão da modalidade a distância para o ensino fundamental em situações emergenciais, previstas no § 4º do art. 32 da LDB. Sendo assim, a pandemia da COVID-19 apresentou essa necessidade, ocasionando as aulas remotas como estratégia para escolarização de estudantes da educação básica (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020). Nesse contexto, a educação brasileira viveu o chamado Ensino Remoto Emergencial.

No caso do ERE, os autores o descrevem como a utilização de recursos auxiliando a educação presencial, no sentido de uma migração e de aproximação do ensino presencial para o remoto, diferentemente da EAD que possui uma estruturação específica, não necessariamente ligada ao presencial. O ERE é um processo apressado, com poucos recursos e pouco tempo (HODGES *et al.*, 2020b). Segundo Alves (2020) a “Educação remota” é uma

adaptação temporária do presencial, na qual os professores estariam customizando materiais para realização das atividades, porém nem sempre a qualidade destes atendendo aos objetivos.

O ERE tem uma função socializadora e paliativa, como uma forma de manter os estudantes conectados com a escola em um momento tão desafiador (ARAÚJO, 2020). Leal (2020) defendeu a mesma ideia, de que a principal função do ERE ser socializadora mais do que avaliadora, por se adequar melhor ao momento.

Segundo Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020), o ERE se assemelha à EAD apenas por ser uma educação mediada por tecnologia, porém segue os princípios da educação presencial, diferentemente da EAD que tem sua própria estrutura e possui metodologia e avaliações diferenciadas. Eles ressaltaram que o ERE foi pensado como uma forma de minimizar os danos causados pela pandemia e de readaptação da situação, porém foi realizada de forma desigual e tendeu a reforçar a desigualdade do acesso e da qualidade da educação brasileira.

Hodges *et al.*, (2020b) apontaram que as aprendizagens on-line bem planejadas diferem das pensadas para situações de desastres e emergências, como era o caso do ERE na pandemia, consideradas como soluções pensadas de forma rápida com circunstâncias abaixo do ideal. Para os autores existia uma crença em torno da aprendizagem on-line como uma opção fraca e de baixa qualidade. No entanto, consideraram que as pesquisas mostravam o contrário, destacando que transições sob essas circunstâncias não teriam os mesmos resultados e objetivos. Quando se refere ao ERE, não se pensou em um ecossistema educacional robusto, mas, sim, em solução de acesso temporário e rápido durante uma emergência (HODGES *et al.*, 2020a).

Segundo Santos (2020), o ERE se apresentou como um caminho complementar para os estudantes e, não, como uma substituição completa, considerando que a escola seria um lugar insubstituível. Vale ressaltar que não se tratava de escolher entre a EAD e o ERE, mas, sim, da necessidade de se discutir o contexto inédito vivenciado, sem projeções futuras (ARRUDA, 2020).

Joye, Moreira e Rocha (2020) apontaram que o ERE estava “em alta” devido à situação da pandemia, mas que este não tinha legislação própria, assim como não era considerado como uma modalidade de ensino, sendo mais uma transmissão de conhecimento com funções limitadas às redes sociais para tirar dúvidas, sem haver uma formação docente e, quando isso aconteceu, se deu de forma aligeirada.

Nesse sentido, é possível identificar que a educação na pandemia, além de sofrer alguns impactos, não substituiu a educação presencial, nem foi sinônimo do EAD, porém, devido ao imediatismo e urgência da transição, possivelmente não conseguiu sustentar a qualidade no processo de ensino e aprendizagem observada no ensino presencial. A partir do que foi

vivenciado pela educação não é possível fazer comparações entre o ERE e o ensino presencial. O ERE foi a única solução imediata encontrada para todo o mundo e em pouco tempo. Por isso, não deve haver comparações e sim análises de como ocorreu, pontos positivos e negativos para serem utilizados no investimento de uma educação melhor.

De acordo com Silva *et al.* (2020), destaca-se que, um ano após o início da pandemia: *“mesmo com o seguimento nas atividades educacionais, estas não ocorreram de forma satisfatória, trazendo reflexões acerca do processo adotado pelas instituições e as necessidades de estratégias efetivas de escolarização, tornando-as de fato inclusiva”* (p.11), porém os mesmos autores destacaram que o ensino ocorreu de forma heterogênea, pois foram diversas formas de acontecer e diversas avaliações, positivas e negativas.

Cordeiro e Costa (2020) afirmaram que a educação on-line não pode transpor do mesmo modo a didática utilizada no ensino presencial e que o ensino on-line implicou no uso da didática dinâmica, personalizada para o professor e uma maior concentração e postura para os estudantes. Os autores caracterizaram o ERE como uma gambiarra³ e citaram alguns exemplos que definiam a situação, como a utilização de recursos próprios dos professores (celular, luz, internet) para o ensino dos estudantes, além de destes estarem, muitas vezes, sozinhos na linha de frente, realizando um trabalho de multitarefas e sendo responsabilizados pelas soluções dos problemas da educação e, muitas vezes, pelo seu fracasso.

Martins e Almeida (2020) consideram que o ERE teve vantagens e prejuízos, considerando como vantagens as possibilidades de encontro, afetos, rotinas de estudos, encontros com as turmas. Como desvantagem, apontaram o uso de forma massiva subutilizando a potência da cibercultura, trazendo consequências como: tédio, desânimo, exaustão, entre outros, o que poderia causar traumas e reatividade à educação mediada por tecnologia.

Enfim, estudiosos do ERE durante o fechamento das escolas em decorrência da pandemia do Covid 19 apontam que os impactos foram variados, possivelmente tanto positivos quanto negativos, e destacam ser preciso considerar as condições com as quais professores assumiram a tarefa de ensinar remotamente seus alunos, e uma questão que se apresenta é a de como eles lidaram com seus estudantes PAEE neste contexto. O próximo tópico traz reflexões sobre o acesso desigual as tecnologias de informação e comunicação no Brasil, ponto relevante a ser considerado quando se analisa o ERE.

³ Termo popular brasileiro que significa arranjo ou solução imediata sem qualidade.

1.1.1 Acesso à tecnologia, formação e colaboração na pandemia e no pós: expectativa

O contexto vivenciado na pandemia da COVID-19 evidenciou que o espaço da *internet* é marcado por desigualdades e que a relação das pessoas com a tecnologia não é apenas em relação ao acesso, havendo questões que perpassam fatores socioeconômicos, sociais e culturais dos envolvidos (CORDEIRO; COSTA, 2020).

De fato, a condição socioeconômica da população brasileira coloca em desvantagem uma grande parcela de estudantes pela dificuldade de acesso à tecnologia e à *internet* necessária para o ERE, desnivelando o desempenho dos estudantes (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020). Mas existe uma desigualdade de acesso às tecnologias e à *internet*, tanto por parte dos estudantes quanto dos educadores (LEAL, 2020). Assim, o Brasil ainda está longe da esperada democratização do acesso às informações e às práticas de interatividade nos espaços virtuais, não abarcando ampla parte da população (KOSLINSKI,; BARTHOLO, 2021).

O acesso à tecnologia no Brasil custa caro, ainda é restrito à classe média e alta, estando distante da realidade da maioria dos brasileiros das classes C e D (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020). Isso revela que a educação brasileira não estava preparada para enfrentar esse momento e a ausência de políticas públicas educacionais potencializou essa dificuldade de se adaptar à nova realidade (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020). Além disso, mostrou que o ERE pode agravar a exclusão e a baixa qualidade do ensino público, ampliando ainda mais a desigualdade dos estudantes, mesmo sendo uma das poucas soluções emergenciais no Brasil (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

Vale ressaltar que a elaboração de políticas públicas educacionais, essencial para o sucesso da Educação, demanda diagnóstico, visão sistêmica e detalhamento do processo, visando uma educação de qualidade. Nesse contexto é pertinente a discussão de políticas públicas gerais da educação, assim como a necessidade de repensar as políticas de universalização do acesso às tecnologias, não somente nas escolas, mas também fora delas, pois o processo de inclusão digital não ocorre apenas dentro dos muros das escolas (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020). Santos (2020) propõe o investimento em políticas públicas para acesso a pontos gratuitos de *Wi-fi* na cidade, como medida necessária no processo de pós-pandemia.

Martins (2020) defende que os problemas enfrentados pela pandemia foram intensificados devido à ausência de investimento inicial, à desvalorização e à negligência com a tecnologia, pois as organizações governamentais se utilizaram desses elementos para resolver

e minimizar os desafios de uma pandemia mundial, fosse na ordem econômica, de saúde coletiva, educação ou de assistência social. Dessa forma, a situação encontrada pelo país escancarou o quão prejudicial é a falta de acesso universal à tecnologia. Para o autor, se houvesse uma organização e investimentos anteriores aos acontecimentos, a população, principalmente carente, sofreria menos e exemplifica com experiências de outros países que pensaram em soluções mais rápidas e eficazes, por já contarem com um avanço tecnológico à frente do existente no Brasil.

A Finlândia, por exemplo, possui incentivos fiscais e políticas de inclusão digital proporcionando *internet* de forma igualitária e gratuita para a população, além de formação docente contemplando inclusão digital no currículo escolar. Em Nova York foi oferecido treinamento emergencial para os professores, assim como, foram disponibilizados roteadores de *Wi-fi* e computadores para os estudantes que deles necessitassem. Da mesma forma, Chile e Argentina disponibilizaram equipamentos eletrônicos aos desfavorecidos. Em Portugal, as escolas receberam orientações do Ministério da Educação de forma organizada para a utilização de ferramentas educacionais on-line e adotou-se canais de televisão (MARTINS, 2020).

A China seguiu com o ensino remoto e foi um dos primeiros países a se organizar e se adequar rapidamente devido ao alto investimento anterior em tecnologia educacional, além do investimento maciço em empresas de tecnologia para dar acesso às plataformas virtuais, aplicativos com os conteúdos para os docentes e estudantes, agregados ao ensino por meio de canais de televisão (ALVES; MARTINS; PINHEIRO, 2021).

A Espanha precisou utilizar diferentes estratégias para enfrentar dificuldades com a falta de universalização do acesso, assim como dificuldades encontradas pelos docentes no uso dos recursos digitais, fazendo uso dos materiais impressos para os estudantes (ARRUDA, 2020). Situação semelhante à situação do Brasil, país com tamanha desigualdade socioeconômica e despreparo da educação para enfrentamento de situações emergenciais, apresentou experiências diferentes de outros países (MARTINS, 2020). A partir disso, pode-se pensar na tentativa de garantir o básico, o contato e o acompanhamento de uma parcela de estudantes que foram contemplados com recursos e rede de *internet*, com possibilidades diversificadas na tentativa de alcançar o máximo de estudantes, porém ainda com uma parcela sem acesso.

Dessa forma, serão necessárias políticas públicas visando a redução dos danos educacionais causados nesse período, assim como elaboração de planejamento estratégico de enfrentamento pós-pandemia. É válido considerar toda a experiência, os erros cometidos para se preparar para futuros acontecimentos que impliquem na volta do ensino remoto. “*A escola é um lugar de conectividade, de alfabetização digital*” (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA,

2020, p. 44), portanto é necessária a utilização da tecnologia pelos estudantes nas suas casas e nas escolas, assim como os professores e gestores devem incluí-la na sua rotina profissional. É esperado um cenário pós-pandemia com investimento no ensino híbrido, pensando na educação com possíveis percalços futuros e com estrutura digital dentro e fora das escolas (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020).

Este investimento visaria uma política de universalização do acesso às informações e aos conhecimentos do universo digital, com acesso à *internet*, banda larga móvel e equipamentos, pensando em estratégias que sejam viáveis para a implementação e minimização dos impactos emergenciais, de forma individual, para que se alcance todos os estudantes (ARRUDA, 2020). Medidas são necessárias para a população que vive na “sociedade ostentação”, onde apesar de muitos possuírem um aparelho celular de última geração, a maioria não tem condições de sequer ter acesso à *internet* e outras tecnologias (CORDEIRO; COSTA, 2020).

No contexto da pandemia, todos foram imersos nas mídias, porém pouco se investiu nas habilidades para utilizá-las, tanto para estudantes quanto para professores, considerando que o uso da informática e da *internet* sempre foi um desafio na escola e, de uma forma não natural, passou a ser a única forma de trabalho no âmbito educacional. Daí a necessidade de se repensar o letramento digital, que mesmo sendo um desafio político, social e pedagógico, tornou-se necessário e não mais opcional (DAVID, 2020). Cordeiro e Costa (2020) alertam sobre o letramento digital, tanto dentro das escolas quanto para sociedade, e postulam a necessidade da *internet* aberta para a classe popular.

Vale ressaltar que, além das dificuldades de acesso enfrentadas pelos estudantes no ensino remoto, também é necessário registrar a mesma situação vivenciada pelos educadores, às vezes sem acesso e sem habilidade ou sem contato anterior com a tecnologia, gerou dificuldades no processo do ERE, precisando, de forma inesperada, realizar reuniões e aulas virtuais (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020).

O fato de haver docentes sem formação inicial e/ou continuada para operar com recursos digitais, afetou a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, e eles foram, muitas vezes, os únicos responsáveis por tudo, desde a seleção de conteúdo até as providências tecnológicas de compartilhamento, sendo tudo exigido de forma rápida e sem condições suficientes.

Assim, no Brasil, o improvisado dominou as práticas docentes on-line, muitas vezes sendo utilizadas as redes sociais com produção ineficiente de vídeo aulas pelo *Youtube*, grupos de *WhatsApp*, *Instagram*, redes nem sempre tão eficientes, além de muitas delas não terem como propósitos os fins educacionais, porém as mais utilizadas, considerando que o celular foi o

equipamento mais utilizado pelos estudantes para acesso à tecnologia, substituindo o computador (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

As políticas públicas de formação docente antes da pandemia não proporcionavam um olhar integrador com as tecnologias digitais no fazer pedagógico e a escola já não acompanhava a velocidade dos avanços tecnológicos (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020) que, para fins pedagógicos, necessitaria de uma estrutura mínima nas instituições, ausente na realidade brasileira, predominando o improvisado (KOSLINSKI, BARTHOLO, 2021).

Além das dificuldades encontradas na utilização de recursos digitais pelos professores, a condução das aulas precisaria ser revista e a escola repensada, considerando o contexto vivenciado, pois não adiantaria apenas substituir o lápis, a caneta e o caderno por *notebook*, *tablet e smartphone*. Soma-se a isso as angústias, incertezas e medos, além da sobrecarga de trabalho, e possíveis danos emocionais e pressão enfrentadas nas novas formas de trabalho que exigiram do professor, de um dia para o outro, mudanças e habilidades, como se fossem máquinas e estivessem aptos a se adaptarem no que fosse preciso (AMORIM, 2020).

Vale destacar, também, os impactos financeiros gerados tanto para gestores quanto docentes que tiveram que arcar com os custos e investimentos de infraestrutura tecnológica (GIORDANO, 2021). Para Oliveira, Silva e Silva (2020), os docentes foram “jogados vivos” no enfrentamento das dificuldades com tecnologias e novas formas de ensinar e aprender.

Estudo realizado com docentes, de todos os níveis de ensino, sobre a saúde mental vivenciada durante o fechamento das escolas, em decorrência da pandemia, constatou que 62% dos docentes se sentiram aterrorizados com toda a situação, 19% se sentiram aliviados, 12% apreensivos e 8% perceberam-se ansiosos. No geral, houve a prevalência de sentimentos negativos, considerando que mesmo os docentes que sentiram alívio sobre o fechamento das escolas, em seguida, relataram ter ficado apreensivos sobre como dariam conta de ensinar de forma remota. Sobre como se sentiam em relação à pandemia, 38% relataram estar angustiados, 33% ansiosos, enquanto uns afirmaram estar positivos frente à situação (19%) e cansados (10%). De uma forma geral, sentimentos negativos dominaram as respostas do questionário e a conclusão do estudo foi de que os docentes estavam com medo, terror, angústia e cansaço desde o fechamento das escolas (VACILOTTO; SOUZA, 2021).

Megale e Nunes (2020) caracterizaram essa exigência de mudança repentina como assédio moral, pela forma como as instituições impuseram e cobraram a substituição de recursos e habilidades ainda não construídas para lidar com o ensino remoto. Muitos professores relataram solidão e desamparo, porém criaram estratégias para compartilhar com outros que estavam na mesma situação (MUÑOZ; MAFRA, 2020).

O movimento “Todos pela Educação” realizou uma pesquisa com base no Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação CETIC (2019) e no INEP, constatando que 67% dos professores declararam necessidade de formação para utilização de tecnologias no processo de ensino, assim como, 76% declararam precisar se mobilizar para aprender sobre tecnologias educacionais, enquanto que a maioria apontou não ter estudado em sua formação inicial e nem continuada essa temática.

Assim, era impossível que os docentes virassem especialistas em tecnologias nessa situação de pandemia, com exigências de prazos pequenos e tempo insuficiente (CORDEIRO; COSTA, 2020). Em verdade, Amorim (2020) afirma que incorporar conhecimentos de recursos tecnológicos na prática pedagógica é um processo lento, que se constrói aos poucos, e com suporte de formação do professor. Porém, com as experiências vivenciadas em dois anos de imersão tecnológica, esse aspecto teria se tornado mais fácil. Nesses momentos de emergência o que as instituições ofereceram não foi uma infraestrutura suficiente, fortalecendo as dificuldades dos professores em selecionar e utilizar recursos tecnológicos em aula (AMORIM, 2020).

Vogel (2020) defendeu três pontos importantes na atuação do professor no contexto educacional em tempos de pandemia e os apresentou como perguntas reflexivas: 1) como estou me sentindo? E propõe uma reflexão acerca do cuidar de si antes de cuidar do outro, garantir que eu e minha família estejamos bem mental e fisicamente; 2) como estão meus alunos e seus familiares? Numa perspectiva “*People First*”, apontada por Dennen (2020)⁴, propõe que se faça um balanço da realidade de cada aluno, a fim de trabalhar com as reais possibilidades e dar o suporte necessário; 3) Para que serve a escola? Com um pensamento contrário ao da educação de fábrica, que muitas vezes é praticado nas escolas, essa reflexão pretende provocar o interesse e o conhecimento da relevância e importância das atividades realizadas, engajando os alunos de tal forma que a escola não perca para outros interesses que também estão presentes nos dispositivos utilizados em casa (VOGEL, 2020).

Outro desafio originado pela pandemia foi relacionado ao tempo de tela sugerido aos estudantes no processo educacional sem prejudicar a saúde, sendo necessário intercalar o ensino

⁴ *People first. Content second. Technology third* é o mantra que Vanessa Dennen publicou em seu blog, em 16 de março de 2020, que em português pode ser traduzido como: pessoas em primeiro, conteúdo em segundo e tecnologia em terceiro. Significa posicionar as pessoas como prioridade no planejamento. Disponível em: <https://vanessadennen.com/2020/03/16/people-first-content-second-technology-third/>. Acesso em: 27 out. 2021.

com tempo de e fora da tela, uma estratégia que a escola precisou utilizar tendo em vista questões de saúde, com o desafio de cumprir a carga horária prevista para o ano letivo, mesmo nas condições emergenciais (LEAL, 2020).

O engajamento dos estudantes também foi citado como desafiador no processo, considerando que esta já é uma tarefa difícil no presencial, e a distância isso foi potencializado somado a questões emocionais do momento pelo isolamento social e pelos elementos distrativos aos estudantes. Vale ressaltar, também, questões de conexão dos estudantes e dos professores que interferiram nos encontros (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020).

Devido a todos esses fatores, foi proposto que o ERE não tivesse um caráter avaliativo (ARAÚJO, 2020) por não ser possível evidenciar a aprendizagem dos estudantes nessas circunstâncias do contexto do ensino remoto (ALVES, 2020). Entretanto, com a extensão do período no remoto, as práticas avaliativas foram repensadas.

Para o enfrentamento da pandemia, foi necessário repensar todos os aspectos da educação, a exemplo de seleção e da quantidade de conteúdo, reorganização do calendário, carga horária, estratégias de utilização de recursos tecnológicos, entre outros aspectos necessários (DAVID, 2020). Assim, dentro desse contexto foi evidenciada a necessidade de se revisar a educação desde a educação infantil até a pós-graduação, não sendo possível manter as práticas de antes da pandemia (LEAL, 2020), pois novos desafios foram vividos, situações enfrentadas jamais vistas, novos conhecimentos adquiridos, quebra de paradigmas e a necessidade de reflexão crítica sobre tudo que foi vivenciado (SPEGIORIN, 2020).

Para alguns autores a educação passará por uma transformação considerando o período “Antes da COVID-19” e “Depois da COVID-19”, que poderá ser híbrida ou não, continuar presencial ou virtual. Ficarão algumas marcas que impactarão a história da educação com caráter de curto, médio e longo prazo, a exemplo da evasão escolar, baixo desempenho escolar, reprovação e baixa autoestima dos estudantes (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020).

A educação não será mais a mesma no pós-pandemia e muitos apostam que a tecnologia permanecerá nas práticas educativas mesmo com a volta do ensino presencial (LEAL, 2020), e que professores e famílias precisarão de apoio financeiro, técnico, informativo e socioemocional da escola, durante e após esse período (VOGEL, 2020). Uma transformação que não se pode voltar atrás é a de que o avanço da tecnologia se destacou e está influenciando as formas de comunicação e interação entre as pessoas, não se tratando mais de uma opção no contexto educacional (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020). Porém, é necessária a compreensão de que o ensino presencial e a distância/remoto são modalidades complementares e não antagônicas (SOUZA *et al.*, 2020).

Acredita-se que práticas utilizadas no ERE sejam um grande legado desse momento e serão inevitáveis no retorno das aulas (ARAÚJO, 2020) se constituindo como um marco decisivo na educação. Para David (2020) as instituições irão avançar no ensino on-line e irão desenvolver o ensino híbrido ou, pelo menos, irão utilizar o ensino remoto mais do que antes da pandemia.

São oportunidades e vivências que servem para mover a transformação digital e cultural necessárias e urgentes na educação, promovendo inovação nas práticas pedagógicas e aprendizagens híbridas (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020). Considerando a escola um local de formação de novas gerações, é importante seguir pensando na integração social, cultural e econômica, porém com a apropriação das tecnologias digitais, para evitar o seu uso apenas como estratégia paliativa em situações emergenciais (ARRUDA, 2020).

Para integrar tecnologias digitais na Educação será preciso uma readaptação e redesenho do sistema educacional, o que poderá resultar em importantes ensinamentos que não poderão ser negligenciados para pensar o pós-pandemia (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020). Haverá necessidade da reorganização do projeto pedagógico e das matrizes curriculares, constando a tecnologia como ferramenta aliada (LEAL, 2020). O processo demandará reflexão pedagógica, com análise da relevância de conteúdos curriculares, assim como, conceitos que ajudem os estudantes a pensarem sobre um novo olhar para a realidade vivenciada no momento da pandemia, visando não apenas a vertente conteudista, mas sim, interpretar a realidade e planejar a ação educativa (SPEGIORIN, 2020).

Vale destacar a importância de uma gestão democrática, respeitando e valorizando a participação de todos no processo educacional, planejamento fortalecendo o pensar coletivo em busca de decisões assertivas para minimizar os impactos da pandemia, vencendo problemas de ordem econômica, social e psicológica (GIORDANO, 2021). Além disso, o investimento em formação de professor terá que apresentar o enfoque em recursos tecnológicos, pois mesmo quando se trata de cursos presenciais, essa será uma nova demanda formativa.

Particularmente no tocante à formação de professores, será preciso ressaltar a importância de que a nova realidade será pautada em cursos presenciais com recursos tecnológicos, assim como, ensino a distância com encontros presenciais (LEAL, 2020). Será necessário formar professores capazes de ensinar em várias modalidades e de integrar a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, promovendo interação e aprendizagens diferenciadas para seus estudantes de forma contínua, a fim de atualizar novos recursos e avanços tecnológicos (DAVID, 2020). Além disso, será preciso promover formação numa

perspectiva transformadora, com base no trabalho colaborativo, reflexões e investigações pautadas nas experiências vivenciadas (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020).

A formação de professores necessitará, ainda, abordar a atuação docente em contextos emergenciais, principalmente, no que se refere ao uso da tecnologia, pois poderá ocorrer outras situações semelhantes daqui para frente. Para Araújo (2020), não basta uma disciplina sobre recursos tecnológicos nessa formação, mas, sim, que todas as disciplinas contemplem esses aspectos e que garantam os recursos tecnológicos como auxílio para educação presencial, assim como educação remota.

É válido apontar que a formação vai além do professor, sendo necessário formar a comunidade escolar, numa perspectiva colaborativa e coletiva, na qual sejam otimizadas as habilidades e competências individuais a fim de viabilizar novas formas de aprender e ensinar (DAVID, 2020). O envolvimento de todos os agentes da escola promove participação e significados compartilhados, apontando melhores resultados focados nas atitudes de reflexão crítica da prática (LIBERALI *et al.*, 2020).

Bock, Gomes e Beche (2020) reforçam a necessidade de atenção às políticas públicas, aproveitando a pandemia como oportunidade para ampliar práticas de colaboração entre os profissionais. Contudo, considera-se urgente a elaboração de políticas públicas e orientações para efetivação de práticas que visam à educação de qualidade para todos (MAGALHÃES, 2020a)

Dentro desse contexto de colaboração, cabe registrar não somente a atuação docente, mas também a necessidade e responsabilidade do gestor institucional em tempos de pandemia. Se antes mesmo do fechamento das escolas a gestão já se caracterizava como complexa e indispensável, tornou-se mais evidente essa participação para as novas demandas, as quais se agravaram com as incertezas impostas pela situação, assim como, falta de consenso entre as várias instâncias de governo, a inconsistência dos diversos decretos, requerendo paralisação total e/ou parcial (GIORDANO, 2021).

Ainda que os professores tivessem domínio das tecnologias e mesmo reconhecendo os esforços possíveis dos docentes e das escolas, há que se considerar que ainda faltaram condições para promover uma educação pautada na inclusão e no respeito às diferenças. De qualquer modo, o ensino mudou e houve imersão tecnológica, e como será que ficou o contexto de retorno ao ensino presencial? Por isso, existe a necessidade de mais estudos e avaliações sobre o uso das tecnologias na educação e como isso implicará no período pós-pandemia (CORDEIRO; COSTA, 2020).

Em referência ao processo de colaboração, além de gestores e docentes, a pandemia acentuou e exigiu a presença e o acompanhamento mais próximo das famílias com os estudantes nas atividades escolares de forma remota. As recomendações dadas pelo Ministério da Educação (MEC) no período de afastamento presencial foram relacionadas, principalmente, ao suporte e às orientações das escolas para as famílias no que se refere ao planejamento de estudos e ao acompanhamento das atividades pedagógicas não presenciais (BRASIL, 2020c).

Destaca-se que nos documentos oficiais está posto que o mediador familiar não substitui a atividade do professor, mas acompanha e orienta os estudantes nas suas rotinas de estudos (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020), sendo exigidos dedicação, empenho e participação nas propostas educativas como condição basilar para a mediação de vivências educacionais. O tópico seguinte, sintetiza algumas reflexões importantes sobre o papel da família durante o ERE

1.1.2 A FAMÍLIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL REMOTO

O fechamento das escolas ampliou a necessidade de acompanhamento das famílias para com seus filhos e a escola, posto que a casa se tornou o espaço físico para realização das atividades escolares e os familiares se tornaram os mediadores do processo educativo. (MAGALHÃES, 2020b). Inevitavelmente, a rotina da sala de aula, as atividades, as relações e a condução do trabalho pedagógico ficaram mais expostas para os familiares que, assim, puderam conhecer as práticas educativas e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, na medida do possível.

No entanto, registra-se na realidade a falta de formação dos familiares para atuar como suporte que circunscreve as aprendizagens (KUSUNOKI; CONCEIÇÃO, 2021). Para isso, foi essencial a parceria e os diálogos entre família e escola, com orientação e apoio necessários e adequados para que existisse esse acompanhamento da forma mais assertiva possível, mantendo os estudantes motivados e minimizando os efeitos do afastamento das aulas presenciais (PEREIRA; MODESTO, 2021).

Enquanto durasse o ERE, mais tempo essa dinâmica de estudo dependeria dos familiares e responsáveis no acompanhamento/orientação e mediação das atividades escolares. Além disso, considera-se que nem todos os estudantes possuíam suporte em casa por diversos motivos, como por exemplo, por falta de tempo dos responsáveis ou até mesmo falta de instrução, com baixa ou nenhuma escolaridade (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

Megale e Nunes (2020) reforçaram a preocupação com os casos das famílias que, além de não possuírem acesso à internet, tinham adultos que não sabiam ler ou escrever, perderam emprego e ainda passaram por questões emocionais gerados pela pandemia. Outro aspecto que interferiu na qualidade do estudo foi o espacial, com ambientes domésticos inadequados e impróprios, com excesso de barulhos, distrações, entre outros (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020). Além disso, também houve a possibilidade de que o fechamento das escolas induzisse ao sentimento de férias, incorporado por alguns estudantes, causando estresses, conflitos e violência no ambiente familiar (ALVES, 2020).

Apesar das queixas e insatisfações das famílias relacionadas aos diversos aspectos, a exemplo da dispersão, nível baixo de qualidade e concentração dos estudantes, assim como o volume de atividades enviadas, é importante ressaltar a valorização do trabalho da escola pelas famílias e elas se reconectarem no momento de acompanhamento dos alunos (DAVID, 2020). Araújo (2020) acredita que, com essa experiência, a prática do professor está sendo revisada e revalorizada.

Nesse contexto, vale ressaltar que foi necessário o cuidado com as famílias e a escuta, pois era um dos papéis da escola contribuir com a saúde mental dos estudantes e conseqüentemente, de suas famílias (DAVID, 2020).

Em síntese, estudos sobre o ERE durante o fechamento das escolas destacam as dificuldades enfrentadas por um país imenso e tão desigual. Destacam, entre outras coisas, a imersão tecnológica obrigatória de professores e alunos, a necessidade de estreitamento da relação entre família-escola e apostaram que a escola não será como antes. E no caso dos estudantes PAEE, as dificuldades foram as mesmas, ou não? Como escolas e famílias se organizaram durante o ERE e o quanto dessas mudanças permaneceram quando as escolas reabriram e o ensino voltou a ser presencial? O próximo tópico apresenta uma breve revisão de estudos sobre as práticas de inclusão escolar e pandemia.

2 INCLUSÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Problemas das políticas e práticas de inclusão escolar anteriormente identificados no período pré-pandêmico, apenas se mantiveram e/ou se agravaram no cenário do ERE. Portela, Reis e Itaboraí (2020), por exemplo, constataram que antes mesmo da pandemia, os obstáculos referentes às condições de acessibilidade no ensino presencial para estudantes PAEE já eram desafiadores.

Assim, a ausência de garantia ao acesso, ao currículo e à aprendizagem era uma situação existente anteriormente à pandemia. A falta de acessibilidade foi evidenciada, assim como a falta de recursos e materiais, mostrando a ausência do governo para analisar e investir em cada estudante, considerando a violação dos direitos dos mesmos (SCHWAMBERGER; SANTOS, 2021).

Na mesma perspectiva, Oliveira Neta, Nascimento e Falcão (2020) corroboram a ideia de que o contexto do ERE apenas evidenciou as problemáticas e as dificuldades já existentes na escolarização dos estudantes PAEE, pontuando que a pandemia gerou prejuízos irrecuperáveis, e considerando que houve um impacto maior para os estudantes PAEE, no que se refere ao afastamento escolar, devido à dificuldade de práticas pedagógicas individualizadas, à descontinuidade dos tratamentos terapêuticos, à ausência de interação entre os estudantes e à alteração na rotina das famílias.

Silva *et al.* (2020) destacaram este prejuízo como maior para estudantes PAEE, por que muitas vezes a escola é a única instituição que oferece cuidados para além dos pedagógicos, como o acolhimento, socialização, autonomia, lazer, entre outros. Porém, o desafio de aproximar os estudantes das escolas e de conseguir manter um contexto de aprendizagem na realidade do ERE foi para todos os estudantes, não apenas para os PAEE. E cada realidade teve uma dimensão, uns com mais prejuízos, outro com menos.

Neste contexto, Cardoso, Taveira e Stribel (2021) consideraram que para além dos desafios, na escolarização dos estudantes PAEE, também houve desvantagens dos estudantes em situação de vulnerabilidade. Nesse sentido, a pandemia apenas atestou as desigualdades de acesso já existentes na educação (TORRES; BORGES, 2020), pois, para muitos estudantes, quando o ERE ficou inviabilizado por falta de tecnologia, do acesso restrito à *internet* e da falta de aparelhos. Assim, o acesso ao ERE pode ser no país considerado como um privilégio para poucos (PORTELA; REIS; ITABORAÍ, 2020), ampliando o grupo em situação de exclusão escolar, pois quando o ERE assumiu o lugar do ensino presencial, muitos estudantes ficaram de fora, e esse fato não se limitou ao PAEE.

Ressalta-se que a realidade no Brasil é precária nestes quesitos e, para alguns estudantes PAEE, somente a garantia dos recursos e da *internet* não seria suficiente, pois eles alguns necessitaram de recursos de acessibilidade e, vivenciando uma experiência inédita, se tornou mais difícil ainda garantir esse quesito. As escolas necessitaram assegurar a acessibilidade para que a participação e aprendizagem dos estudantes fosse oportunizada, pois muitos deles não tiveram o apoio da família para acompanhar os estudos, assim como, apresentaram dificuldades de compreensão dos conteúdos. (MEDEIROS; TAVARES, 2021). Alguns casos ainda demandam recursos de Tecnologia Assistiva (TA), considerando o conceito dado pelo Comitê de Ajudas Técnicas:

Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2007, p. 1).

Vale ressaltar que, apesar da vasta opção de recursos, trabalhar a favor da acessibilidade exige competência e habilidade do profissional que for utilizar e a TA é pouco conhecida pelos docentes e familiares, não somente em tempos de pandemia. É uma defasagem antiga que existe na educação, porém, evidenciou-se no contexto pandêmico e seguiu, de certa forma, em sua maioria, invisível para a sociedade (OLIVEIRA NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020). Torres e Borges (2020) investigaram quais recursos foram utilizados neste período para facilitar o acesso no contexto educacional, tais como: teclados adaptados, lupas eletrônicas, ampliação de telas, anotadores em Braille, *software* de fala, entre outros recursos de TA.

Porém, os autores afirmaram que dentre 1.133 professores que atuavam na Educação Especial que responderam a um questionário virtual, a maioria deles (85,7%) afirmou não ter experiência anterior em dar aulas nesse formato, o que também pode ter influenciado na utilização dos recursos e na qualidade do ensino. Redig e Mascaro (2020) trouxeram à tona a discussão da falta de preparo e suporte adequado para os docentes nos atendimentos aos estudantes PAEE, pensando na organização do ensino on-line.

Diante deste cenário desafiador em algumas realidades, é necessário destacar que o esforço educacional foi possível graças à vontade individual dos docentes, que desenvolveram diferentes estratégias e possibilidades na tentativa de garantir a comunicação com os estudantes, formas de compartilhar os conhecimentos e promover o acesso ao currículo em uma situação atípica, e de maneira geral, sem suporte. Atenta-se para uma prática precária, solitária e realizada com recursos próprios, muitas vezes com omissão de responsabilização do governo (SCHWAMBERGER; SANTOS, 2021).

Louvável a atitude dos professores na luta para dar continuidade às atividades com seus alunos, porém é importante ressaltar a precariedade da condição docente que, de forma equivocada, se encontrou em situação de responsabilidade única e solitária, tanto em questões profissionais, como emocionais e financeiras para realizar seu trabalho. Destaca-se que a vontade individual não era suficiente para suprir e garantir uma escolarização, principalmente, no período vivenciado. Assim como, os esforços particulares dos estudantes também não conseguiam acabar com as barreiras que se faziam presentes.

Segundo Alberto *et al.* (2020), os desafios seriam menores e menos custosos se os professores tivessem mais apoio dos profissionais especializados, mais formações e se o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) fosse regularizado nas instituições, saindo do trabalho improvisado para um trabalho intencional. Assim, como a responsabilidade deveria ser de todos os envolvidos e de forma colaborativa, somente os professores ou somente os alunos não tornariam possível um trabalho eficaz. Fazia-se necessário a articulação e colaboração.

Destaca-se, também, a atuação multiprofissional do professor extrapolada com a exigência do professor *youtuber* que, além de realizar técnicas de ensino e materiais adaptados, tinha que apresentar habilidades midiáticas, sendo submetidos ao crivo da população, o que gerou muito desconforto entre os docentes (BARCELOS; VAZ; GARCIA, 2020).

Bohrer (2021) encontrou em seu estudo que os estudantes PAEE estiveram sem acesso à escolarização durante o ERE, diferente dos demais estudantes que estavam realizando atividades, socializando por meios virtuais com todos da escola e seguindo com suas rotinas. Muitos dos estudantes PAEE que necessitaram de mais apoio não tiveram seus direitos garantidos, sendo negligenciado o direito à equidade e à igualdade (BOHRER, 2021).

Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021) apontaram que, devido à ausência de orientação do governo, houve um movimento coletivo, on-line, construído por instituições, universidades, comunidades escolares, movimentos sociais entre outros, a fim de dialogar e pensar em possíveis caminhos para garantir a escolarização dos estudantes PAEE no contexto do ERE. A movimentação nas redes sociais por meio de *lives*, palestras on-line, aulas, oficinas, grupos no *WhatsApp*, no *Telegram* entre outros, contribuíram como apoio neste período, no qual os professores se comunicavam e trocavam entre si as experiências realizadas.

Diante desse cenário, identifica-se que um grande desafio da pandemia consistiu em trabalhar com a diversidade na construção de um conceito de educação capaz de acolher a todos (DIAS; SANTOS; ABREU, 2021). Porém, apesar de ser desafiador, as instituições que se colocaram em situação de desconhecimento e despreparo não se organizaram para garantir este direito, favorecendo a participação de todos.

A participação e o sentimento de pertencimento dos estudantes são considerados, também, princípios da inclusão escolar, sendo necessária e essencial a manutenção do vínculo social e destes sentimentos para o processo de desenvolvimento e avanço dos estudantes PAEE (MAGALHÃES, 2020b). Porém, com o fechamento das escolas, as possibilidades de socialização com os pares foram reduzidas, assim como a experiência de construção de outros conhecimentos foi uma situação que ficou reduzida ao âmbito familiar. Da mesma forma, a mudança repentina da rotina trouxe muitos prejuízos aos estudantes (DIAS; SANTOS; ABREU, 2021), e o ERE também pode reforçar questões relacionadas ao preconceito, principalmente pelo bloqueio de convívio e pela falta de socialização com as diferenças (PORTELA; REIS; ITABORAÍ, 2020).

Os estudantes PAEE, além de estarem afastados do contexto educacional, que às vezes é o único espaço de socialização para além da família, para os sujeitos que demandam desses serviços, também estiveram afastados das terapias, das consultas, dos tratamentos de forma geral, o que certamente, ampliou as dificuldades no período da pandemia (CARDOSO; TAVEIRA; STRIBEL, 2021). O afastamento dos atendimentos pode acarretar declínios funcionais por não haver condições de manutenção do estímulo necessário para o desenvolvimento integral.

A dificuldade dos estudantes de compreender o novo cenário, de assimilar o lugar e hora das atividades domésticas e escolares, sem possuir uma referência, também foi identificada. Esse fato impactou no engajamento, na rotina e na realização de atividades. Além disto, vale considerar o impacto psicológico provocado pelo distanciamento social para aqueles que se encontravam em situação de vulnerabilidade social, com moradias precárias, má alimentação e ausência de serviço de saúde (SOUZA; DAINEZ, 2020).

Magalhães (2020a) citou a falta de flexibilização do currículo e de todas as estratégias relativas à eliminação de barreiras para a aprendizagem do PAEE, principalmente neste contexto de interrupção das aulas presenciais. Além disso, a falta de diálogo entre os órgãos gestores, os desafios para aproximação e vínculo escola-família, a falta de orientação para estratégias pedagógicas e, também, para o processo do ensino remoto para estudantes PAEE semostraram como desafiantes no período. A elaboração do PEI, de forma coletiva, já era um desafio para o ensino presencial e se intensificou no ensino remoto com a importância de monitorar o desempenho individual e com a dificuldade do acompanhamento coletivo em alguns casos.

Outro grande problema da educação no cenário do ERE foi a prática solitária do professor, que foi responsabilizado sozinho, principalmente, quando se tratava da escolarização

dos estudantes PAEE, quando muitos professores não tiveram apoio, suporte ou colaboração. Nos casos em que a instituição possui professor de educação especial essa responsabilização solitária aconteceu também com este profissional. Nesse sentido, o mais adequado é o investimento na prática colaborativa entre o docente de Educação Especial e o docente regente do Ensino comum, trabalhando de forma articulada, partilhando objetivos e práticas, que seria uma estratégia valiosa (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014), pois possibilitaria a provisão de apoio mútuo, de troca, diálogo, do compartilhar e de pensar juntos os objetivos, o planejamento, as estratégias e a avaliação.

No estudo de Samartinho, Novo e Samartinho (2020) foram apresentadas práticas colaborativas entre docentes dos ensinos especial e comum, reforçando a eficácia da colaboração em tempos de pandemia. Realizaram a construção de um guia de prática colaborativa para atuarem juntos no ERE, buscando soluções para concluir o ano letivo. Todos os docentes eram responsáveis pelos cinco pontos do guia de práticas: *“Plano de Acompanhamento; escolha dos recursos educativos digitais; escolha de sistemas para sessões síncronas; envolvimento dos encarregados de educação; verificação de condições técnicas (acesso a hardware e software) por parte dos alunos”* (SAMARTINHO; NOVO; SAMARTINHO, 2020, p. 20). As tomadas de decisões e execução dos pontos eram realizadas de forma colaborativa.

No momento pandêmico, a necessidade do trabalho articulado entre os docentes da Educação Especial e do ensino comum ficou em evidência. O Parecer nº 5 (BRASIL, 2020c) citou como possibilidade de trabalho a articulação entre o professor que atuava no AEE e o professor regente como forma de garantir a acessibilidade, o planejamento de ensino, orientação às famílias, entre outros. A campanha “Direito à Educação” (CAMPANHA NACIONAL DIREITO A EDUCAÇÃO, 2020) também ressaltou a importância da articulação entre os professores da sala comum e professor especializado, citando o trabalho colaborativo como uma possibilidade, assim como orientou a escuta dos estudantes e de suas famílias a fim de aprimorar a atuação colaborativa entre os profissionais, proporcionando maior sucesso do desempenho pedagógico.

Para que as práticas colaborativas se efetivassem, fazia-se necessário o envolvimento da equipe gestora, proporcionando contatos, formações sobre flexibilizações e adaptações e a inclusão do estudante no processo do ensino remoto (FREITAS *et al.*, 2022). O trabalho com gestores também foi orientado pela campanha, assim como o planejamento colaborativo e a reorganização das sugestões não presenciais, com o cuidado e a responsabilidade de contemplar a todos. Vale considerar que o papel do gestor nesse processo é o de desenvolver estratégias para a garantir uma escola inclusiva, como o suporte aos estudantes, professores e famílias, assim como, se atentar aos processos formativos e investir na relação de troca entre família e

escola. Diante de tantas demandas a serem atendidas, o engajamento do gestor faz toda diferença, para se chegar a objetivos de trabalho bem definidos, ações planejadas e instrumentos eficazes (CAMPANHA NACIONAL DIREITO A EDUCAÇÃO, 2020).

O gestor pode colocar na pauta de reflexão dos professores as possíveis dificuldades de lidar com os estudantes PAEE, pensando em soluções emergenciais, incentivando a todos para fortalecer a cultura inclusiva em vista do desenvolvimento de todos os estudantes, principalmente no contexto da pandemia. Assim, necessita-se de uma gestão com perfil reflexivo e receptivo às novas possibilidades, repensando o funcionamento da escola, as relações com as pessoas dentro de um contexto modificado por um vírus ainda pouco conhecido (PORTELA; REIS; ITABORAÍ, 2020).

Oliveira, Oliveira e Barbosa (2021) realizaram uma pesquisa que descreveu a realidade de escolarização dos estudantes PAEE no contexto do ERE por meio de um estudo exploratório que teve como o objetivo analisar a inclusão escolar de estudantes PAEE na pandemia. Tal pesquisa foi realizada com 52 docentes matriculados em um curso de Pós-graduação em docência com ênfase em Educação Inclusiva do Instituto Federal de Minas Gerais.

Os resultados apontaram que grande parte dos estudantes PAEE estava fora do contexto educacional e foram três os principais motivos para isto: falta de acesso à tecnologia; dificuldade de acompanhamento da família e falta de adaptação nas atividades. Os dois primeiros motivos podem ser considerados como uma problemática geral enfrentada por muitos estudantes brasileiros, enquanto que o terceiro é mais específico das necessidades dos estudantes PAEE, um aspecto que se torna mais preocupante, pois viola um direito devido à sua condição de deficiência. Identificou-se nos resultados que 45,1% dos estudantes PAEE iniciaram o ERE junto aos demais estudantes, porém 29,4% iniciaram com atraso e 25,5%, ou seja, 1/4 não participaram de qualquer tipo de atividade, por dificuldade de ter acesso às atividades. Isto mostra que a maioria dos estudantes PAEE ficou em desvantagem em relação aos demais e estes estudantes não estavam sendo assistidos de forma adequada no contexto da pandemia.

Os autores ressaltaram que os docentes culpavam os estudantes e suas famílias por não acompanharem o ERE, porém justificaram a ausência de adaptação, que era da responsabilidade deles, para os 25,5% dos estudantes que estavam sem acesso à educação pela sua condição de deficiência. Relacionado à periodicidade das atividades pedagógicas para os estudantes PAEE que participaram do ERE, a pesquisa apontou que 33,3% participavam de duas a três vezes por semana, 31,4% nunca participavam, 23,5% uma vez por semana, 9,8% ao menos uma vez por dia e 2% uma vez a cada 15 dias.

Os autores também destacaram que o número de estudantes desassistidos nas atividades pedagógicas foi maior que o número dos alunos que não faziam parte do ERE e apontaram duas possibilidades: ou os estudantes recebiam atividades apenas do professor que atuava no AEE ou eles estavam participando do ERE sem realizar atividade, considerando que 31,4% dos professores participantes afirmaram que nunca fizeram atividades pedagógica para os estudantes PAEE.

Oliveira, Oliveira e Barbosa (2021) ressaltaram que tais dados eram preocupantes em relação à aprendizagem do PAEE no ERE, visto que apenas 9,8% dos docentes enviaram atividades diárias para os estudantes PAEE. Ainda, os autores analisaram o tipo de atividade enviada e os dados evidenciaram que 57,7% das atividades eram planejadas pela equipe educativa e 23,1% exclusivamente pelo docente regente. Sobre a avaliação dos estudantes, 50% dos docentes relataram realizar avaliação por competência, 26,9% disseram que não avaliavam e 23,1% realizavam apenas avaliações diagnósticas, não sendo quantificada as atividades.

Em relação à continuidade do AEE no período da pandemia, 54,9% dos docentes responderam que este estava acontecendo por meio do ERE, 33,3% afirmaram que não estava acontecendo e 1,9% que estava ocorrendo, porém com limitações. Quanto à parceria entre os docentes regentes e os professores do AEE, 54,1% afirmaram existir uma parceria/ajuda entre eles, enquanto 45,9% disseram não ter qualquer tipo de parceria.

Dos docentes participantes no estudo de Oliveira, Oliveira e Barbosa (2021), 56,9% deles afirmaram que utilizavam alguma ferramenta digital com os estudantes PAEE em suas aulas, apesar de receberem apostilas prontas do Estado para aplicar com esses alunos. A *internet* foi o meio mais utilizado para a continuidade das atividades, principalmente *sites* e *blogs* institucionais (62,17%), apresentando um declínio na utilização do livro didático.

Oliveira Neta, Nascimento e Falcão (2020) pesquisaram 11 docentes do AEE das escolas públicas de Fortaleza com aplicação de questionário on-line. O estudo, inicialmente, apontou escassez de orientação institucional para atuar no ERE por parte da Secretaria de Educação, além de investimentos em equipamentos e conectividade para docentes e estudantes. Dessa forma, o ERE estava acontecendo com os recursos pessoais dos docentes. No que se refere à perspectiva de acompanhamento dos docentes do AEE, os participantes do estudo relataram oferecer aos estudantes PAEE atividades flexibilizadas/adaptadas e contação de histórias, assim como orientações às famílias sobre atividades lúdicas que poderiam ser realizadas. Alguns participantes também destacaram orientação aos docentes quanto à flexibilização das atividades, tirando dúvidas e analisando a adequação das atividades.

Um ponto preocupante apresentado pelas autoras é o caráter excludente do ERE que foi relatado por alguns docentes que atuavam no AEE e participaram da pesquisa. Os estudantes PAEE não faziam parte dos grupos de comunicação on-line por aplicativo, das salas de aulas que frequentavam. Segundo os participantes da pesquisa, os docentes regentes justificaram que uns saíram por contra própria, outros porque recebiam atividades extras junto com as cestas básicas e não precisavam do on-line, e outros ainda porque não acompanhavam as atividades. Vale destacar que os docentes não estavam dispostos a fazer as atividades adequadas para que eles acompanhassem, segundo as autoras.

Em relação à participação da família, Oliveira Neta, Nascimento e Falcão (2020) apontaram o relato de baixa participação por dificuldade de manusear os recursos tecnológicos e, em alguns casos, por não possuírem aparelhos com acesso à *internet*. Os autores também identificaram relatos sobre o baixo nível de escolaridade das famílias, o que interferia no acompanhamento dos filhos.

O estudo de Oliveira, Oliveira e Barbosa (2021) corrobora esse cenário de baixa participação e as dificuldades encontradas pelas famílias. Os autores afirmaram que essa era uma prática que ainda não havia sido efetivada até o momento da pesquisa e que havia dificuldades de estreitar este vínculo de forma on-line, sendo registrado por 56% dos docentes, queixas de ausência de contato com as famílias.

No estudo de Torres e Borges (2020), um dos principais motivos para a diminuição da participação do estudante esteve relacionado à ausência do acompanhamento das famílias, apontado por 81,2% dos professores participantes, um percentual expressivo.

Sotero (2020) identificou o contato com as famílias como um dos fatores que intensificou os desafios do ERE por diferentes motivos: contatos desatualizados das famílias, falta de aparelhos ou *internet*, situações de vulnerabilidade, dificuldades de conexão de forma on-line, entre outros. Esta realidade inquietou por mostrar não ser possível alcançar a todos, embora a escola estivesse se esforçando para aqueles que conseguiram ser alcançados pelo ERE, criando relações sociais, éticas e investindo no diálogo.

Apesar dos desafios, alguns autores defenderam o ERE como um momento propício para aproximar a escola da família, considerando que o espaço de educação foi deslocado da escola para as casas, entendendo que haveria maior possibilidade de acompanhamento das famílias com seus filhos (SOUSA; BORGES; COLPAS, 2020). Porém, os dados das pesquisas permitiram questionar se isso ocorreu de forma geral, pois as dificuldades dessa relação também foram discutidas.

No estudo de Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021), as autoras apontaram a relação entre família e escola como positiva, na qual aconteceu o diálogo e o acompanhamento das atividades, com orientações detalhadas pelos docentes e devolutiva dada pelas famílias. A pesquisa foi realizada no interior de São Paulo, envolvendo estratégias e práticas pedagógicas para estudantes PAEE no contexto do ERE com duas docentes: uma que atuava no AEE, na perspectiva do Ensino Colaborativo, e outra no Ensino profissionalizante com estudantes PAEE. Os resultados do estudo foram analisados com base em quatro categorias, a saber:

- 1) Estabelecimento de vínculo: utilizou-se a criação de grupos em aplicativos de mensagens para alcançar os estudantes como primeira estratégia adotada após a identificação do uso do celular como ferramenta de maior alcance entre eles;
- 2) Readaptação do currículo: foi feita uma avaliação inicial para verificar as condições de acesso à tecnologia e autonomia dos estudantes. A partir daí, a readaptação foi ajustada pensando no engajamento dos estudantes, assim como, as atividades possíveis no ambiente doméstico com interação com os familiares. As estratégias mais utilizadas foram: interação e envio de atividades via *WhatsApp*, como por exemplo, vídeos, contação de histórias, jogos, conteúdos em *Power Point*, comunicação por meio de ligações telefônicas, retirada de materiais didáticos, exercícios impressos e materiais na escola.
- 3) Diversificação de métodos: os métodos utilizados para promover o engajamento e a continuidade das atividades foram as combinações entre as aulas síncronas e assíncronas por meio de diferentes plataformas e recursos. Também foram utilizadas apostilas com atividades diárias, com acessibilidade para que todos pudessem acessar o conteúdo e, nesse caso, os familiares iam buscar o material na instituição.
- 4) Parceria com as famílias: apresentou-se de forma positiva entre os docentes e as famílias, na qual foi possível alcançar o diálogo, respeitar as rotinas e manter contato com orientação das atividades escolares, embora ambas as famílias tenham apresentado insegurança pelo momento vivenciado. Isto ocorreu tanto na prática com os estudantes com atividades on-line, no qual as famílias realizavam a devolutiva por meio de fotos, áudios, mensagens; quanto no off-line, quando as famílias recebiam as atividades com instruções detalhadas e orientações a serem seguidas e devolviam descrevendo, na atividade, as dificuldades, as necessidades e os momentos positivos. As autoras destacaram que a relação entre família e escola se tornou mais positiva e intensa, com maior nível de comunicação, interação e troca

Após a análise dos dados e as discussões, as autoras consideraram um trabalho imenso quando se trata da Educação Especial no contexto do ERE, principalmente pela ausência de

apoio do poder público. Porém, destacaram que o descaso já existia desde antes da pandemia, conforme já exposto por outros autores (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021).

Queiroz, Barbosa e Uzeda (2020) realizaram uma pesquisa com quatro docentes de escolas públicas do interior do Estado de São Paulo, por meio de entrevistas on-line, a fim de conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido com as estudantes PAEE da Educação Infantil e apresentaram dados comuns às pesquisas já discutidas anteriormente. O estudo delas foi discutido com base em duas categorias: Trabalho Pedagógico e Tipo de suporte.

No que se refere ao “trabalho pedagógico”, Queiroz, Barbosa e Uzeda (2020) identificam uma variedade de atividades elaboradas e enviadas pelas docentes para que as famílias realizassem com seus filhos, a exemplo de histórias infantis, atividades artísticas, músicas, atividades já existentes e outras produzidas por elas, utilizando sempre o *Youtube*, o *Facebook*, o *WhatsApp*, entre outros. Além destas atividades, a prefeitura enviou livro pelo correio para os estudantes como forma de ampliação da sugestão de atividades a serem realizadas em casa. As docentes destacaram a dificuldade da devolutiva das famílias sobre a realização das atividades como principal desafio encontrado nesse acompanhamento, porém justificaram a compreensão da situação vivenciada pelas famílias em se preocupar com as questões emergenciais, a exemplo do sustento da casa, já que as crianças não estavam recebendo mais a alimentação da escola, logo, trabalho e renda também eram prioridade das famílias (QUEIROZ; BARBOSA; UZEDA, 2020).

Em relação à categoria “tipos de suporte”, as docentes participantes identificaram a necessidade de modificação das atividades para acompanhar os ritmos das crianças, porém apontaram a opção pedagógica da escola de não enviar atividades diferenciadas. Nestes casos de a escola não realizar as adaptações, a recomendação dada foi orientar as famílias com sugestões de ajustes nas atividades caso os estudantes não conseguissem realizá-las, porém, de acordo com as autoras da pesquisa, foram orientações superficiais e insuficientes.

Queiroz, Barbosa e Uzeda (2020) destacaram, ainda, que o contexto pesquisado possuía docentes que atuavam no AEE como apoio, porém não foi mencionado o suporte em articulação com o docente regente. O docente que atuava no AEE foi citado numa situação de crítica pelos docentes participantes, como responsável pela acessibilidade das atividades dos estudantes PAEE, a exemplo da fala de uma delas: “*A professora da Educação Especial também mantém contato com o aluno dela*” (p. 8) como se o aluno fosse da professora de Educação Especial. Um relato bem comum onde o docente de área do ensino comum omite sua responsabilidade e transfere para o docente da Educação Especial. Zerbato (2014) define como um “jogo de

empurra” e justifica que isso também acontece, pois os papéis não estão bem definidos dentro da rede de apoio à inclusão escolar. Cada um se exige de uma responsabilidade.

A pesquisa de Abreu (2020) foi um estudo de caso realizado por uma docente que atuava no AEE em uma escola estadual de Niterói (RJ). Igualmente, como em outras realidades, a autora constatou que nenhum dos estudantes PAEE acompanhados possuía computador ou *laptop* e nenhum recebeu atividade impressa da Secretaria de Educação, pois moravam em área de risco. Os estudantes PAEE que tinham celular, possuíam acesso restrito à *internet*. Em alguns casos, a família não autorizou fazer parte do grupo de comunicação com a escola, por usar *Wi-Fi* do trabalho ou do vizinho. O autor afirma que o cenário era angustiante e limitador da atuação docente na prática, pois não existia a possibilidade de sequer se pensar em adaptação curricular se eles não tinham acesso aos estudantes, evidenciando a emergência do poder público em garantir o acesso à *internet* para todos.

Diante dos estudos apresentados, identifica-se uma diversidade de realidades, as quais se assemelham em alguns aspectos e se distanciam em outros, acompanhando a pluralidade de condições educacionais enfrentadas nas escolas brasileiras.

No que se refere à escolarização dos estudantes PAEE no ERE, por se tratar de uma temática recente e inédita para todos, torna-se importante investir em diversos aspectos e instâncias para minimizar os impactos no processo educacional pandêmico. Como exemplo, pode-se considerar o investimento acadêmico em pesquisas, compartilhamento de práticas e ampliação de discussão acerca da temática a fim de se investigar, analisar e disseminar conhecimentos e práticas, principalmente aqueles que permitiram a acessibilidade no ensino dos estudantes PAEE.

Bohrer (2021) considera que devido ao agravamento do processo de exclusão de estudantes PAEE do ERE no período pandêmico, emergiu a necessidade de pesquisas sobre a temática da inclusão escolar, fomentando debates e reivindicações de maior investimento público no processo de escolarização dos estudantes PAEE.

Silva e Ribeiro (2021) revisaram a produção acadêmica com foco no processo de Inclusão Escolar via Ensino Remoto com recorte temporal de publicações feitas entre março e dezembro de 2020. As autoras relataram que foram selecionados 13 artigos com o foco no tema. De uma forma geral, as autoras observaram que os estudos apresentaram aspectos comuns nas produções, a exemplo da falta de preparo e de condições para se ofertar um ensino de qualidade e inclusivo via Ensino Remoto durante a pandemia, além de fatores como a falta de acesso à *internet*, as dificuldades de se operar no sistema virtual. Pode-se compreender que os estudos

abordavam temáticas semelhantes em sua maioria, mantendo a discussão, principalmente centrada nas dificuldades encontradas neste período.

Além de toda problemática vivenciada no ERE, os estudos têm identificado as dificuldades que serão enfrentadas no planejamento do retorno às aulas, garantindo todos os cuidados e protocolos na perspectiva de uma gestão cuidadosa e inclusiva, no que se refere aos estudantes PAEE, com recomendações de que a volta fosse feita a partir de uma avaliação responsável, analisando caso a caso, sem generalizações, observando cada especificidade e possíveis comorbidades (PORTELA; REIS; ITABORAÍ, 2020).

Além dos cuidados protocolares, seria necessário o cuidado com o acolhimento, o diálogo, a elaboração do PEI e investimento na avaliação diagnóstica com o levantamento das necessidades a partir desse contexto, dos níveis em que os estudantes se encontravam, considerando o que foi realizado durante o isolamento, as dificuldades, as potencialidades, bem como as condições de acesso e permanência para garantir qualidade para os estudantes (CURY *et al.*, 2020).

Considerando a discussão e a identificação dos problemas que seriam enfrentados no retorno às aulas presenciais, contemplando todos os estudantes, as instituições necessitariam investir mais esforços para planejar e garantir, com qualidade, o novo formato de educação.

Acredita-se que com a reabertura das escolas, no geral, haveriam outras reflexões, outras formas de ensinar, de aprender, de conviver, de avaliar, de exigir, com uma educação transformada a partir da imersão tecnológica emergencial que interferiu em todas as áreas e aspectos da vida das pessoas. Compreende-se que o ERE para todos os estudantes, não de forma restrita ao PAEE, intensificou desigualdades, evidenciou muitas problemáticas, mas vai deixar marcas e legados que farão parte de uma nova educação e, conseqüentemente, a sociedade e a escola deverão se adaptar a este novo modo.

Por fim, ressalta-se a importância do cuidado de contemplar todos os estudantes nas novas formas de educar e novas propostas de educação, confiando no lema da Convenção dos Direitos Das pessoas com Deficiência: “Ninguém fica pra trás” (BRASIL, 2009).

Em síntese, desde o início da pandemia, alguns estudos têm sido publicados sobre ERE (OLIVEIRA NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020) e, em menor escala, sobre o impacto do fechamento das escolas e do ERE para os estudantes PAEE. Alguns estudos de natureza descritiva envolveram poucos participantes e relataram situações específicas em determinadas realidades com resultados semelhantes, enquanto outros estudos mais abrangentes abordaram a investigação do ERE de modo geral, em *surveys* que também incluíram considerações sobre estudantes PAEE.

Vaz (2021) realizou um balanço de produções no ano de 2020 e constatou que as publicações na área da Educação Especial na pandemia tiveram, inicialmente, um foco de compartilhar e indicar possibilidades de trabalho no período atípico. Segundo a autora, a temática central identificada foi sobre Educação Especial / COVID 19, trabalho docente e práticas pedagógicas. Dentro dessas discussões os temas que se destacaram foram: importância da relação família-escola, o uso de tecnologias e a flexibilização curricular.

Assim, para o presente estudo julgou-se importante ampliar a compreensão do cenário do impacto do ERE na escolarização de estudantes do PAEE. Para isso foi planejado um estudo inicial tipo *survey*, envolvendo professores do ensino comum e professores especializados no momento inicial de implantação do ERE. Num segundo momento, o foco foi investigar, através de um estudo de caso de uma instituição, como os profissionais de uma escola buscaram vencer as barreiras para prover ensino a esses estudantes no contexto do ERE, e o que houve com essas novas práticas quando as escolas foram reabertas e o ensino voltou a ser presencial.

A tese defendida no presente estudo é de que professores e estudantes PAEE já vivenciavam muitos desafios e barreiras antes de pandemia, e que o contexto de crise abriu possibilidades promissoras no tocante à inovação de práticas inclusivas cuja sustentabilidade foi desafiada quando do retorno do ensino presencial.

3 MÉTODO

Com o objetivo geral de descrever e analisar como os professores organizaram o ensino no período remoto e após o retorno ao ensino presencial para estudantes do público-alvo da Educação Especial, foi delineado uma investigação que envolveu dois estudos sequenciais, mas independentes.

O Estudo I, intitulado “Práticas docentes para estudantes PAEE no ERE”, foi realizado no período de: 21 de julho a 21 agosto de 2020, portanto, quando teve início o ERE.

O EstudoII, “A Crise 2 Anos Depois ... Do Ensino Remoto prolongado ao Retorno do Ensino Presencial”,foi realizado no período de 06 de junho a 04 de outubro de 2022, portanto quase dois anos depois do início do ERE, permitindo investigar tanto a organização do ERE quanto o que aconteceu quando iniciou o retorno ao ensino presencial. E tendo em vista que ambos tiveram objetivos e metodologias próprias, serão descritos separadamente

3.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Para a realização do Estudo I o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com o CAEE: 33845720.0.0000.5504. O Estudo II foi aprovado pelo Comitê de ética com a anuência da Instituição com o CAEE: 45535521.0.0000.5504, todos os participantes dos dois estudos consentiram a participação, preenchendo e assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) seguindo as orientações da resolução do Conselho Nacional de Saúde 510/16.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS

O Estudo I tratou-se de uma pesquisa quanti-qualitativa e o Estudo II qualitativa, ambos de cunho exploratório que Gil (2002) define como um estudo que envolve variáveis desconhecidas, com poucas discussões e exige informações para maior familiaridade com o tema. Para o e Estudo I foi utilizado o método Survey, de corte transversal (FREITAS, 2000), que visou descrever, explicar e/ou explorar os impactos da pandemia no momento em que o ERE estava sendo implementado numa amostra do universo de professores brasileiros da Educação Básica.

O estudo II, embora enfoque o caso de uma instituição, foi baseado no método descritivo por envolver restrição na coleta de dados baseada exclusivamente em entrevistas com os profissionais de uma escola envolvidos no processo de prover escolarização de estudantes PAEE, tanto no ERE quanto quando houve retorno do ensino presencial.

Entende-se que o estudo das práticas docentes que permeiam os estudantes PAEE durante pandemia da COVID-19 está de acordo com os princípios do método exploratório, tendo em vista que esse tipo de pesquisa é utilizado para conhecer variáveis desconhecidas.

3.4 ESTUDO I: PRÁTICAS DOCENTES COM ESTUDANTES PAEE NO ENSINO EMERGENCIAL REMOTO

O primeiro estudo teve como objetivos específicos:

- a) descrever as condições de trabalho dos docentes com estudantes PAEE no ERE, decorrente da pandemia do Covid 19;
- b) caracterizar as práticas desenvolvidas pelos docentes com estudantes PAEE no ERE;
- c) identificar como se deu a participação da família como mediadora da prática pedagógica, no ERE, do ponto de vista dos professores;

3.4.1 Local

O Estudo I foi realizado em uma plataforma digital *Google Forms on-line* com participantes advindos das cinco regiões do Brasil.

3.4.2 Participantes

Participaram deste estudo, inicialmente 274 docentes, preenchendo o questionário inicial, entretanto como 60 deles atuavam em municípios que não realizaram nenhuma ação no ERE, os dados deles foram descartados do estudo. Dessa forma, os dados apresentados serão dos 214 professores que atuaram no ERE, advindos de 111 cidades brasileiras localizadas em 24 estados e Distrito Federal, das cinco regiões do Brasil, de uma amostra não probabilística.

A caracterização dos profissionais está sintetizada no Quadro 2 a seguir, considerando a porcentagem de docentes em relação às distribuições das variáveis: sexo, faixa etária, atuação docente, formação inicial, titulação máxima e tipos de estudantes PAEE acompanhados pelos docentes.

Quadro 2 Caracterização dos participantes do Estudo I

VARIÁVEL	CARACTERÍSTICAS	% DE DOCENTES (n=274)
SEXO	FEMININO	92%
	MASCULINO	8%
FAIXA ETÁRIA	41 A 50 ANOS	34,8%
	31 A 41 ANOS	31,5%
	A PARTIR DE 50 ANOS	20,4%
	ATÉ 30 ANOS	13,4%
ATUAÇÃO DOCENTE	EDUCAÇÃO ESPECIAL	78,5%
	ENSINO COMUM	21,5%
LOCAIS E TIPOS DE ATUAÇÃO DOS DOCENTES	REGENTE SALA DE AULA COMUM	21,5%
	AEE NA SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)	45,7%
	AEE NA PERSPECTIVA DO ENSINO COLABORATIVO	14,1%
	AEE EM INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA	10,1%
	AEE ITINERANTE	4,7%
	PROFESSOR DE APOIO, SEM ESPECIFICAÇÕES	4%
FORMAÇÃO INICIAL	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	70%
	OUTRAS LICENCIATURAS	17 %
	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	8%
	OUTROS (BACHARELADOS E TECNÓLOGOS)	5%
TITULAÇÃO MÁXIMA	ESPECIALIZAÇÃO	61,2%
	GRADUAÇÃO	12,7 %
	MESTRADO	11,2%
	OUTROS	8,8%
	DOUTORADO	6 %
NÍVEL DE ENSINO DA ATUAÇÃO	ANOS INICIAIS DO EF	40%
	ANOS FINAIS EF	23%
	EDUCAÇÃO INFANTIL	21%
	ENSINO MÉDIO	10%
	EJA	6%
	INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS	1%
	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	29%
ESTUDANTES PAEE ACOMPANHADOS	AUTISMO	27%
	DEFICIÊNCIA FÍSICA	13%
	DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	12%
	DEFICIÊNCIA AUDITIVA + SURDEZ	6%
	SURDOCEGUEIRA E MICROCEFALIA	3%
	OUTROS S ESPECIFICAÇÕES	10%

Fonte: Elaboração própria (2021)

Conforme a Quadro 2 apresenta, o Estudo I, inicialmente contou com a participação de 274 professores, predominantemente do sexo feminino (92%), na faixa etária predominante de 41 a 50 anos (34,8%), seguida de 31 a 41 anos (31,5%), com $\frac{1}{5}$ de docentes com idade superior a 50 anos (20,4%) e menor porcentagem do grupo de até 30 anos (13,4%).

Dos professores participantes, a maioria (78,5 %) atuava como docente da Educação Especial e 21% atuavam como regente no ensino comum. Dos professores de Educação Especial, 70% possuíam graduação em Pedagogia, 17% graduação em diferentes licenciaturas (história, filosofia, letras, ciências sociais, matemática, biologia, educação física), 8% licenciatura em Educação Especial e 5% Curso Normal Superior e/ou magistério.

Quanto à titulação máxima, a maioria (61,2%) dos docentes possuía título de especialista, 12,7% graduação, 11,2 % mestres, e 6% doutores 8,8% responderam outros.

Em relação ao local de atuação, a maior parte dos docentes da Educação Especial atuava em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (45,7%), a qual, é o local predominante de atuação de professores do AEE (PASIAN; MENDES, 2017). Em menor proporção, foram encontrados grupos de professores que atuavam na perspectiva do Ensino Colaborativo (14,1%), em Instituição Especializada (10,1%), AEE Itinerante (4,7%) ou como professor de apoio sem especificações (4%). Essas são modalidades do AEE se caracterizam como serviço de apoio à Inclusão Escolar.

Em relação à etapa de ensino de atuação dos docentes, seja na Educação Especial ou no Ensino comum com PAEE, a maior proporção de professores se encontrava nos anos iniciais do ensino fundamental (40%), em seguida, nos anos finais (23%), depois Educação Infantil (21%), 10% atuavam no Ensino médio, 6% na Educação de Jovens e Adultos e, em menor quantidade, em Instituições Especializadas (1%). A maior quantidade de professores do Ensino Fundamental se explica pelo fato de ser um nível de maior duração, nove anos, em comparação com os demais, e por isso é esperado que haja maior concentração de matrículas, de alunos.

Em relação às especificidades dos estudantes assistidos pelos docentes, a categoria mais frequente foi de alunos com Deficiência Intelectual (DI), com 29%, seguida pelos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo- TEA (27%), depois com Deficiência Física (13%), Deficiência Auditiva (6%) e, com menor incidência, Surdocegueira e Microcefalia, com 3%. Vale destacar que a Microcefalia não se caracteriza como categoria e, sim, como uma condição que pode gerar deficiências, porém apareceu como resposta espontânea e foi mantida. A maior proporção de alunos com DI e TEA, também é observada nos perfis de matrículas de estudantes PAEE, segundo o censo escolar.

Em síntese, a maioria dos participantes era de mulheres, com idade entre 30 a 50 anos, pedagogas com cursos de especialização, atuando como professoras do AEE no ensino fundamental, e acompanhando alunos com DI e TEA.

3.4.3 Instrumentos de Coleta de Dados

Os dados foram coletados por meio de um questionário *on-line* elaborado na plataforma *Google Forms* (Apêndice 1), composto por 37 questões. O questionário foi elaborado e dividido em seções, da seguinte forma:

Seção 1: duas perguntas iniciais que funcionaram como filtros para garantir que o participante atendesse aos critérios de inclusão da pesquisa. Exigia ainda a concordância com os objetivos da pesquisa e assinatura do TCLE;

Seção 2: cinco questões fechadas de caracterização do perfil relacionadas aos dados pessoais - sexo, idade, região, estado, cidade;

Seção 3: oito questões fechadas também para caracterização do perfil profissional que demandavam respostas sobre: formação inicial, titulação, público atendido e suas especificidades e condições de acesso, instância em que trabalhava.

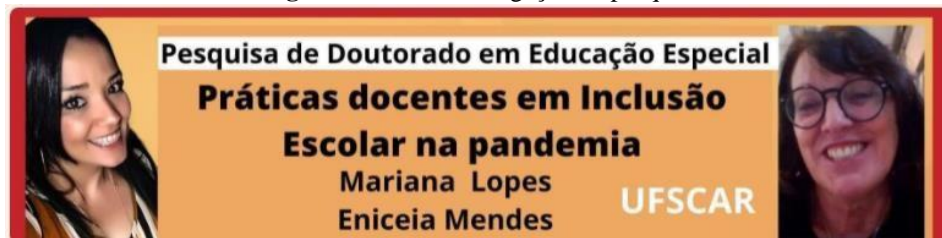
Seção 4: Composta por 22 perguntas (cinco questões abertas) relacionadas às práticas desenvolvidas na pandemia, orientações, ferramentas e estratégias utilizadas, acessibilidade nas atividades, perspectiva de acompanhamento, participação da família, dificuldades encontradas, benefícios e facilidades, condições de trabalho, impactos sofridos, stress e demandas formativas.

Vale destacar que questionário foi elaborado pela pesquisadora e validado por um grupo de juízes pesquisadores da área, e que a elaboração deste instrumento foi realizada no início da pandemia, sem conhecimento da temática, sendo identificadas algumas fragilidades, posteriormente, pela própria pesquisadora.

3.4.4 Procedimento de Coleta de Dados

A coleta de dados se iniciou por meio da divulgação de um *card* com informações sobre a pesquisa e com informações sobre os critérios de inclusão e exclusão, a fim de levantar pessoas interessadas em participar.

Figura 1 Card de divulgação da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2021)

Este *card* foi divulgado nas redes sociais *Whatsapp*, *Instagram*, por *e-mails* e no grupo criado pela pesquisadora na plataforma *Telegram* “Educação Especial on-line”. No próprio *card* foi divulgado o *link* para preenchimento do formulário de levantamento de dados.

A partir disso, os participantes preencheram o formulário que ficou disponível durante o período de 21 de julho a 21 agosto de 2020, ou seja, quatro meses após o início da pandemia, do fechamento das escolas e início de implementação do ERE em algumas redes. As respostas preenchidas pelos participantes eram enviadas automaticamente pela plataforma, gerando uma planilha no *Microsoft Excel* com todos os dados.

3.4.5 Análise de dados

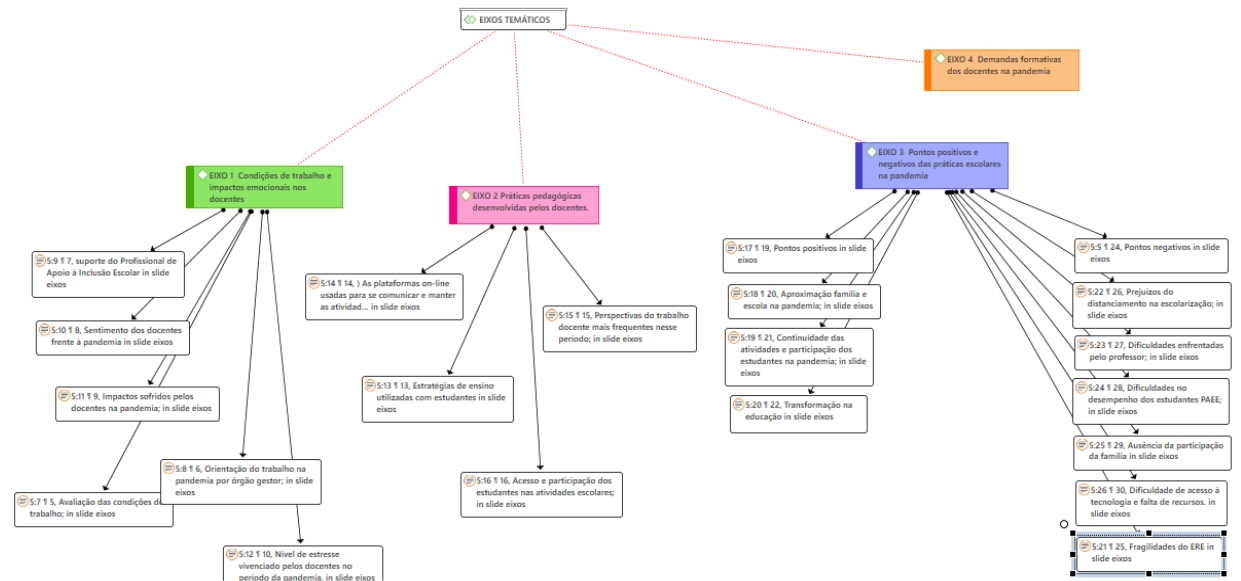
Os questionários respondidos pelos participantes permitiram gerar dados quantitativos e qualitativos referentes aos itens fechados e abertos, respectivamente. Os dados quantitativos foram submetidos à análise estatística descritiva e a análise dos dados qualitativos foi embasada na Teoria Fundamentada dos Dados, iniciando-se o estudo sem uma teoria preconcebida, permitindo o surgimento de uma teoria mais próxima do real, flexível e proporcionando novos conhecimentos à temática (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Considerando o conceito da teoria fundamentada, os dados dos questionários foram categorizados por eixos temáticos, que são, de acordo com a conceituação e orientações de Strauss e Corbin (2008):

[...] um conjunto de categorias bem desenvolvidas (ex: temas, conceitos) que são sistematicamente inter-relacionadas através de declarações de relação para formar uma estrutura teórica que explique alguns fenômenos relevantes sociais, psicológicos, educacionais, de enfermagem ou outros (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 35).

O organização e suporte da análise desses dados qualitativos foi utilizado o software Atlas TI. De uma forma geral, o *software* é utilizado para substituir a categorização manual dos trechos, além disto, a relevância do *software* é a relação e ligação entre os dados que o programa apresenta, facilitando e direcionando a análise e discussão dos dados. Vale ressaltar, que mesmo com a ajuda do software existe o trabalho do pesquisador. Os eixos temáticos que serão analisados, assim como as famílias e os códigos são definidos pelo pesquisador, as relações entre eles e o direcionamento da análise dos dados gerado pelo software.

Segue o mapa com relações entre e os excertos utilizadas no Atlas.ti para análise das relações :



Neste mapa, os retângulos coloridos são os eixos temáticos e os brancos são os excertos dos participantes relacionados a cada eixo temático, essa fase já passou pela categorização de excertos em cada eixo, sendo possível identificar a relação entre os dados quais excertos predominaram em cada eixo, dentre outras análises.

Os passos do procedimento de análise obedeceram a seguinte ordem:

Passo 1) Interpretação dos dados da tabela *Microsoft Excel*: após o preenchimento no *Google Forms*, a plataforma gerou automaticamente uma planilha do *Microsoft Excel* com todos os dados que foram preenchidos no formulário separados por respostas. Uma vez extraída essa planilha, teve início o tratamento dos dados.

Passo 2) Tratamento de filtragem e conferência: tomando-se como base as informações sobre as características e perfis dos participantes e os critérios de inclusão no estudo, foram conferidos e filtrados os registros de modo a manter na planilha apenas os dados dos participantes que atuavam como docentes durante a pandemia. Este procedimento foi realizado manualmente pela pesquisadora.

Passo 3) Organização e separação dos dados: nesta etapa, separou-se em três planilhas diferentes os dados que serviriam para caracterizar os participantes, os dados quantitativos e qualitativos que continham os resultados de interesse para o estudo. Os dados de caracterização

foram sintetizados em tabela e inseridos no método, servindo para traçar o perfil dos participantes.

Passo 4) Análise dos dados quantitativos: foram computadas as frequências absolutas e relativas (porcentagens) das respostas dos participantes aos itens fechados dos questionários e confeccionados gráficos e tabelas para descrição dos resultados.

Passo 5) Análise dos dados qualitativos: essa etapa envolveu a análise dos dados contidos na planilha com respostas digitadas pelos participantes no formulário aos itens com questões abertas. Essa análise envolveu a criação das categorias e eixos temáticos baseados nos objetivos da pesquisa, com apoio do *Software Atlas TI*, para facilitar e enriquecer a categorização dos dados, contemplando-os em sua totalidade com mais agilidade, juntamente com o trabalho manual e interpretativo da pesquisadora. Foram feitos agrupamentos dos excertos por categorias para, em seguida, realizar análises por meio das conexões indicadas. Foram três eixos de resultados para a discussão que, por sua vez, foram desdobrados em categorias, apresentados no Quadro 3.

Passo 6) Discussões com a literatura sobre os dados: envolveu relacionar os resultados encontrados sobre as temáticas com pesquisas já realizadas e lacunas científicas.

Passo 7) Análise crítica dos resultados: envolveu definir o posicionamento da pesquisadora sobre a temática e os dados encontrados.

Quadro 3 Eixos/categorias derivadas da análise dos dados qualitativos do Estudo I

EIXOS	CATEGORIAS
Eixo 1) Condições de trabalho e impactos emocionais nos docentes	<ul style="list-style-type: none"> 1.a) condições de trabalho, orientação e suporte; 1.b) Sentimento dos docentes frente à pandemia; 1.c) Nível de stress e impactos sofridos pelos docentes na pandemia;
Eixo 2) Práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes.	<ul style="list-style-type: none"> 2.a) Estratégias de ensino utilizadas com estudantes; 2.b) As plataformas <i>on-line</i> usadas para se comunicar e manter as atividades escolares com os estudantes PAEE; 2.c) Perspectivas do trabalho docente mais frequentes nesse período; 2.d) Atividades acessíveis e estratégias comuns; 2.e) As práticas do ERE e seus possíveis ensinamentos
Eixo 3) Da realidade escolar para a realidade domiciliar	

Fonte: Elaboração própria (2021)

4. RESULTADOS ESTUDO I

Os resultados encontrados serão apresentados por meio de três eixos temáticos derivados do Estudo I, que compreendem: Eixo 1) Condições de trabalho e impactos

emocionais nos docentes; Eixo 2) Práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes; Eixo 3) Da realidade escolar à realidade domiciliar.

O ano era 2020, no período de julho a agosto, quatro meses após o início da pandemia e o fechamento das escolas.

4.1 EIXO 1: CONDIÇÕES DO TRABALHO E QUESTÕES EMOCIONAIS DOS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Este eixo descreve aspectos relativos às condições de trabalho e questões emocionais dos docentes. Os excertos extraídos das respostas dos docentes aos questionários enquadrados neste eixo, permitiram derivar três categorias de análise, a saber: a) condições de trabalho, orientação e suporte para os docentes na pandemia; b) sentimento dos docentes frente à pandemia; c) níveis de stress e impactos sofridos pelos docentes na pandemia.

4.1.1 Condições de trabalho, orientação e suporte para os docentes na pandemia

A avaliação das condições de trabalho que os docentes enfrentaram no período de pandemia durante o ERE em relação aos estudantes PAEE foi realizada por meio de uma classificação quantitativa. Assim, obteve-se predominância da opção “bom” (45%), seguida pelas classificações “ruim” (27%), “muito bom” (11%), “péssimo” (7%) e “excelente” (6%). Os resultados indicaram, de maneira geral, que 62% dos docentes avaliaram como excelentes, boas ou muito boas as condições de trabalho que encontram no ERE, contra 34% que avaliaram como péssimas ou ruins. Apesar do predomínio de uma avaliação positiva, cabe destacar que mais de $\frac{1}{3}$ dos professores avaliaram negativamente as condições para o trabalho no ERE com estudantes PAEE durante a pandemia.

Destaca-se que parte das condições de trabalho no isolamento social dependeu diretamente da condição individual e do contexto de cada docente, tendo em vista que o ambiente, os recursos, os materiais, os aparelhos eletrônicos e a *internet* foram recursos de utilização pessoal do professor. Cada docente se organizou para acompanhar o ERE de sua residência, muitas vezes sem apoio das instituições que também tiveram que pensar em soluções emergenciais, inicialmente a curto prazo. Cabe ainda destacar que, essa percepção pode ser predominantemente de professores especializados, em função deste grupo ser composto por 78,5% dos participantes que responderam ao questionário.

Parte-se do pressuposto de que a orientação e o direcionamento sobre como proceder diante dos novos desafios provenientes das alterações frente à pandemia e ao isolamento social foram fatores relevantes para a qualidade das condições de trabalho. Constatou-se que 86% dos docentes informaram ter recebido informações sobre como seria o trabalho a partir das medidas de distanciamento social e fechamento das escolas, sendo que 50% dos docentes informaram ter recebido informação da gestão escolar e 36% da Secretaria da Educação. Entretanto, 11% informaram não ter recebido nenhum tipo de orientação.

Considera-se que 11% de professores sem orientação é um quantitativo robusto quando se analisa a importância desse direcionamento em um momento tão inédito e preocupante. A ausência de orientações para a prática com estudantes PAEE no contexto pandêmico pode ter acarretado a escassez de recursos disponibilizados pelas escolas para atender as demandas, entre outros problemas, pois as instituições ficaram no aguardo e nenhuma providência era tomada, deixando os estudantes PAEE em desvantagem. Destaca-se que a gestão escolar passava por um momento tão desafiador quanto os docentes, com a ausência de orientações advindas do MEC, mesmo ciente da responsabilidade local de tomada de decisões diretas, seria importante um norte federativo (OLIVEIRA NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020).

4.1.2 Sentimento dos docentes frente à pandemia

A pandemia configurou um período inédito e desafiador vivenciado por todos. Um período que desestabilizou a maioria das pessoas e mexeu com os sentimentos, fosse por questões profissionais, emocionais, familiares, de saúde, financeiras, e com diferentes nuances que mobilizaram a saúde mental das pessoas de modo geral, em particular dos docentes que foram demandados a encontrar uma nova forma de educar.

Na Tabela 1 é explicitada a distribuição da frequência de respostas relacionadas aos sentimentos dos participantes que puderam ser categorizados em dois grupos: 1) Sentimentos positivos e esperançosos e 2) Sentimentos Negativos e desanimados. Ressalta-se que cada participante poderia assinalar mais de uma categoria do grupo 1 e do grupo 2.

No primeiro grupo, dos sentimentos positivos e esperançosos, foi possível discriminar duas categorias: 1.a) sentimentos de desafio, aprendizagem, superação e esperança, contemplando 28,9% de respostas dos docentes e 1.b) sentimentos de tranquilidade, fortalecimento e capacitação, totalizando 5,6% de respostas dos docentes. Assim, somadas essas proporções, conclui-se que sentimentos positivos estiveram presentes para 34,5% dos respondentes, ou seja, para cerca de 1/3 deles.

O segundo grupo, dos sentimentos negativos e desanimados, também permitiu identificar duas categorias: 2.a) sentimentos de dificuldade, insegurança, despreparo, impotência, solidão, desmotivação, tristeza e insatisfação, correspondendo a 35,4% dos respondentes e 2.b) angústia, cansaço, esgotamento, tensão, sobrecarga, estresse, frustração, ansiedade e preocupação, para 35% dos docentes. Portanto, sentimentos negativos predominaram para 70,4% dos respondentes, portanto, a grande maioria.

Tabela 1 Sentimento dos docentes frente à pandemia

GRUPO 1	
Porcentagem	SENTIMENTOS POSITIVOS ESPERANÇOSOS
28,9%	1a) DESAFIO, APRENDIZAGEM, SUPERAÇÃO, ESPERANÇA
5,6%	1b) TRANQUILIDADE, FORTALECIMENTO, CAPACITAÇÃO
TOTAL = 34,5%	
GRUPO 2	
Porcentagem	SENTIMENTOS NEGATIVOS E DESANIMADOS
35,4%	2a) DIFICULDADE, INSEGURANÇA, DESPREPARO, IMPOTENCIA, SOLIDÃO, DESMOTIVAÇÃO, TRISTEZA E INSATISFAÇÃO
35%	2b) ANGÚSTIA, CANSAÇO, ESGOTAMENTO, TENSÃO, SOBRECARGA, ESTRESSE, FRUSTRAÇÃO, ANSIEDADE E PREOCUPAÇÃO
TOTAL= 70,4%	

Fonte: Elaboração própria (2021)

A categoria 1a) Desafio, aprendizagem, superação, esperança também contemplou dados qualitativos dos participantes com questões abertas a serem preenchidas. Nestas, os docentes relataram que, apesar de toda situação complicada vivenciada e o desespero no início do fechamento das escolas, também se sentiram desafiados e motivados a superar os obstáculos e problemas causados pela pandemia da COVID-19. Ainda, relataram que se sentiram estimulados a buscar alternativas, a se reinventar e aprender para atender as novas formas do fazer pedagógico. Seguem as falas que caracterizaram estes sentimentos:

Desafiada a reinventar e repensar minha prática e a descobrir novos caminhos para que a aprendizagem dos alunos seja garantida (DOCENTE EESP).

Me sinto preparada e encarei bem esse novo formato, me sinto mais desafiada a criar, a usar a imaginação e o uso da tecnologia, sem contar que amei gravar os vídeos com as atividades (DOCENTE EESP)

Novos Aprendizados, novas interações, novos meios de comunicação, atualização profissional (DOCENTE REGENTE)

Eu me sinto bem, desafiada; sinto a necessidade de me repensar enquanto profissional e descobri muitas ferramentas e estratégias possíveis para o público-alvo da Educação Especial e que antes da pandemia não conhecia (DOCENTE REGENTE)

Sinto muita falta de chão de sala de aula! Sonho com isso quase todos os dias. Esse período nos deu uma grande sacudida. Tivemos que reinventar e muito. E o contato físico de vamos fazer juntos, de olho no olho, abraços, beijos, broncas e risos com os

alunos especiais é muito importante para o aprendizado, é imprescindível! Amo o meu trabalho e sinto que há muito o que fazer e reinventar! (DOCENTE REGENTE)

Destaca-se que 28,9% dos docentes descreveram este sentimento e infere-se que sejam docentes que possuíam melhores condições de trabalho e recursos pessoais de enfrentamento em comparação com os demais, e podem ter tido menos sobrecarga doméstica, melhor acesso à *internet*, assim, conseguiram superar os desafios e seguir em frente de forma otimista, o que não foi a realidade para a maioria.

Na categoria 1b) Tranquilidade, fortalecimento, capacitação e esperança, os docentes (5,6 %) relataram que, mesmo com muitas cobranças, se sentiam capacitados para atuar e lidar com as demandas do ERE, ainda que nem sempre conseguiam atingir os objetivos, infere-se que sejam docentes com mais experiências em tecnologias e no mesmo contexto dos citados acima.

Na categoria 2a) os sentimentos foram sobre dificuldade, insegurança, despreparo, impotência, solidão, desmotivação, tristeza e insatisfação. Os docentes apontaram como várias justificativas para a tristeza vivenciada naquele momento, por exemplo: *“das mortes, perdas emocionais, econômicas e financeiras e o tempo que perdemos de não podermos estar fisicamente juntos”* (DOCENTE EESP).

Outro aspecto que promoveu tristeza nos docentes, embora não estivesse relacionado diretamente ao aspecto pedagógico, relacionou-se à percepção da desigualdade social entre os estudantes que não tinham estrutura familiar e acesso aos meios de comunicação e à *internet*. Em relação à tristeza no que tange diretamente às escolas, um problema sério enfrentado por muitos docentes foi a resistência dos colegas em realizar um bom trabalho, conforme a fala a seguir:

Me sinto triste com a resistência de colegas em trabalhar de forma diferente, que no momento gera bastante estresse pois, não querem mudar e querem te impedir de avançar para não terem que fazer também, isso tem acontecido há anos, mas ficou escancarado agora (DOCENTE EESP).

A falta de colaboração entre profissionais, assim como a resistência à mudança, foi apontada por alguns como uma realidade existente anterior à pandemia, porém, parece ter sido mais evidenciada no ERE. Ela pode ser observada em situações de resistência de alguns professores frente às alterações pedagógicas para contemplar a acessibilidade do PAEE, com justificativas de aumento de carga de trabalho e com ações desmotivadoras para os que desejassem inovar o ensino. Esta indisposição e reatividade em colaborar pode gerar um clima competitivo, o que dificulta de forma significativa a operacionalização de práticas colaborativas e inovadoras na escola.

Os docentes citaram, também, que se sentiam impotentes, principalmente: *“em função da escassez de recursos técnicos e humanos para oferecer um ensino de qualidade, me sentia*

inseguro com relação à exposição frente aos alunos/famílias” (DOCENTE REGENTE). Além disso, alguns relataram se sentir despreparados, insatisfeitos e sozinhos, sem suporte para lidar com a nova realidade que era desafiadora para todos.

Na categoria 2b), muitos docentes criticaram a sobrecarga, relatando que trabalharam muito mais do que antes da pandemia, inclusive nos finais de semana. Este fato foi associado ao agravamento da ansiedade, questionamentos sobre a desvalorização e o sentimento de falta de reconhecimento do trabalho realizado. Ainda, além de afirmar sentirem falta do acolhimento, das relações insatisfatórias nas escolas, demonstravam a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a quantidade de estudantes que ficaram de fora do contexto escolar e com o quanto isso prejudicaria a trajetória acadêmica deles.

Os docentes expuseram a frustração de não conseguir acompanhar a evolução de alguns estudantes, relatando cansaço em relação à ausência de participação de algumas famílias, conforme a fala: *“Me sinto muito cansada e desestimulada frente a não participação da família”* (DOCENTE EESP). Também se sentiram solitários na docência, como neste relato: *“Sou responsável pelo processo de inclusão neste momento de pandemia”* (DOCENTE REGENTE). Também relataram sobre as dificuldades encontradas para lidar com a tecnologia, o que causou sentimentos de angústia, frustrações, tristezas e cansaço:

Acho que estamos vivendo um dia de cada vez [...] Dias bons e outros não tanto. Trabalhando demais, sem horário, as vezes sem final de semana, aprendendo a lidar com os erros, falhas, críticas das famílias que nem sempre reconhecem o nosso trabalho. Mas eu encaro como algo que vai passar e o meu exercício diário é sair uma pessoa e profissional melhor do que entrei nessa Pandemia (DOCENTE EESP)

Me sinto frustrada, como se não estivesse realizando nada para fazer aluno evoluir (DOCENTE EESP).

Ignorada pela Escola! Pois, a princípio queriam m “jogar” toda a responsabilidade dos alunos especiais. Como deixei claro o meu papel como AEE e que eu orientaria os professores, desde que viessem me procurar para juntos elaborarmos as Atividades Adaptadas. Não obtive resultados com os professores e com a Coordenação que é conivente (DOCENTE EESP).

Sei lá, parece que o trabalho não é feito. Tenho necessidade de falar com ele de vê-los, da parte concreta do trabalho com o aluno presente. No início sofri muito, chorei em reuniões, fiquei péssima me sentindo a pior profissional, não dominava as tecnologias (DOCENTE REGENTE).

Assim, o ERE mostrou que na escola o produto dependia de todos e os diferentes níveis de disposição emocional dos docentes, dos recursos pessoais que possuíam e, possivelmente por dificuldades dos gestores de administrarem remotamente o coletivo, certamente esse contexto inicial dificultou uma busca conjunta de enfrentamento dos desafios impostos pelo impacto da pandemia.

4.1.3 Níveis de stress e impactos sofridos pelos docentes na pandemia

Além dos desafios relacionados às condições de trabalho, impactos financeiros, emocionais, sobrecarga de trabalho, entre outros, 37,5% dos docentes se auto classificaram com o nível médio de estresse, 42,6% dos docentes entre médio e alto nível de stress e 19,9% dos docentes indicaram níveis mínimos de estresse.

No mundo todo, o período vivenciado por todas as pessoas produziu impactos que influenciaram a vida da maioria, para poucos de forma positiva, porém em grande parte, de forma negativa. Impactos de ordem emocional, de saúde, familiar, financeiro, profissional, doméstico, em todas as áreas da vida. Para uns, de forma mais significativa, para outros menos, a depender das condições financeiras, de saúde, de moradia, de trabalho, entre outras. Vale destacar que as mesmas características também ecoaram nos estudantes, Alberto *et al.* (2020) destacaram esses dados na pesquisa realizada com estudantes do Instituto Federal, afirmando que a ansiedade, o stress e os sintomas consequentes dessas condições geraram “*sérios agravantes para os estudantes, comprometendo tanto a saúde física como a mental*” (p.12).

Os professores participantes, atuantes no ensino remoto emergencial com estudantes PAEE, relataram os impactos sofridos por eles na pandemia, apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 Impactos sofridos pelos docentes na pandemia

Porcentagem	IMPACTOS SOFRIDOS NA PANDEMIA
67,7%	Impacto emocional, como incertezas, angústias e preocupações devidas ao medo da contaminação pelo vírus e contrair a doença
58,4%	Impacto emocional, como incertezas, angústias e preocupações devidas a crise econômica
50%	Sobrecarga com trabalho doméstico
48,1%	Sobrecarga com cuidados de pais e idosos e filhos
38,7%	Impacto financeiro com diminuição de renda
2,8%	Não considero que o isolamento tenha adicionado impacto na minha vida
1,86%	Impacto financeiro com aumento de renda

Fonte: Elaboração própria (2021)

Como resultados, observa-se que, no contexto dos docentes participantes, os impactos mais relevantes foram de ordem emocional com incertezas, angústias e preocupações devido ao medo da contaminação pelo vírus e de contrair a doença (67,7%), esse resultado pode estar associado ao período da coleta de dados, que foi de quatro meses após o fechamento das escolas, considerando-se o início da pandemia. Neste período, ainda havia desconhecimento sobre o vírus e seus cuidados, sobressaindo-se o medo e a insegurança entre as pessoas por não saberem os protocolos e como evitar o contágio da COVID-19. Estes sentimentos permaneceram por longo tempo, porém o início foi mais difícil por falta de informação e desconhecimento acerca das medidas de prevenção contra o vírus.

O segundo impacto mais sofrido pelos docentes foi também emocional, porém relacionado às incertezas e angústias da crise econômica (58,4%). A maioria das áreas profissionais sofreu com essa crise, muitas pessoas perderam seus empregos, reduziram carga horária e salário, abaixaram os faturamentos nas empresas, aumentaram os preços comerciais, além disso, muitos passaram a trabalhar com a carga horária estendida e com o mesmo salário ou até mesmo com ele reduzido. Todos sofreram de alguma forma, sem saber como seria a realidade após a pandemia, se iria e quando iria voltar ao “normal” e se a estabilidade voltaria. Com isso, gerou um impacto de preocupação de uma forma geral e os professores também sofreram esse impacto, assim como os demais contribuintes da renda familiar. E a este tipo de impacto se associa ao quinto colocado, assinalado por 38,7% dos docentes que sofreram uma diminuição de renda na pandemia devido à redução de carga horária e de salário.

O terceiro impacto, que apareceu com frequência nas respostas, foi o da sobrecarga do trabalho doméstico (50% dos docentes). Principalmente, se tratando de um quantitativo de 92% de mulheres participantes, pois sabe-se que acumularam serviços profissionais com o doméstico, além de tantas outras obrigações, conforme citam Silva *et al.* (2020). O quarto mais apontado, de certo modo relacionado também relacionado à condição feminina, refere-se à sobrecarga com cuidados com os pais e filhos (48,1% docentes), possivelmente, familiares idosos e animais domésticos, que foram acrescentados à rotina da maioria, gerando desgaste emocional e de tempo. Todo este acúmulo de tarefas, conciliando questões do distanciamento social, vida pessoal e trabalho docente causou sobrecarga mental, emocional e física nas pessoas, um fator preocupante para se controlar (OLIVEIRA NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020).

Ao todo, constatou-se que apenas 2,8% dos docentes afirmaram não ter sofrido nenhum impacto negativo com o isolamento e 1,86% registraram impacto positivo com aumento de renda durante a pandemia, números inexpressivos que não geram representatividade dentro de um montante de 214 participantes.

Vale destacar que o público majoritariamente prejudicado, aumentando nível de estresse, foi o das educadoras mulheres. Além dos danos e preocupações causados pela doença, tiveram que encarar a dupla, tripla jornada de trabalho, tarefas domésticas, a educação dos filhos e todas as outras inseguranças vivenciadas pelo período. “*A sensação, em alguns momentos, de não estar dando conta de todas as demandas provocaram grande fragilidade emocional, daí a importância do acolhimento e cuidado uns com os outros, principalmente no que diz respeito à Equipe Escolar*” (SILVA *et al.*, 2020, p. 11).

Neste período, não só a ajuda mútua no trabalho foi necessária, mas o acolhimento, a união, a solidariedade e o cuidado foram importantes para uma equipe funcionar bem. A empatia foi essencial para que os profissionais conseguissem dar continuidade às suas obrigações. Um momento difícil, um misto de sentimentos como, medo, insegurança, impotência, fracasso, tristeza, dor, impactos de diferentes ordens aconteceram e, junto com eles, a responsabilidade de cumprir as tarefas profissionais e de enfrentar novos modos de ensinar.

4.2 EIXO 2: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PELOS DOCENTES COM ESTUDANTES PAEE

Os resultados referentes ao Eixo 2 permitiram identificar quatro categorias, a saber: a) as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes, b) as plataformas on-line usadas para se comunicar e manter as atividades escolares com os estudantes PAEE, assim como, quais foram as perspectivas do trabalho docente para com os alunos PAEE c) perspectivas de acompanhamento mais frequentes nesse período e d) atividades pedagógicas acessíveis e estratégias comuns.

4.2.1 Estratégias de ensino utilizadas com estudantes

As estratégias adotadas foram diversificadas pelo país afora, sendo de autonomia e responsabilidade de cada rede de ensino. Segundo Klen-Alves (2020), foi necessário realizar um mapeamento para identificar a realidade das famílias e pensar nas estratégias para alcançar os estudantes dentro das suas necessidades, traçando o perfil dos estudantes e dos docentes por meio de sondagens, o que foi essencial no processo, principalmente, para identificar que tipo de recursos e estratégias poderiam ser utilizados para minimizar possíveis obstáculos.

Alguns municípios optaram por fornecer *internet* e recursos, outros pela distribuição de material impresso. As redes estaduais de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Norte patrocinaram *internet* para os estudantes que não tinham acesso, enquanto outros estados optaram pela entrega de material impresso e aulas transmitidas por rádio e televisão, o que não garantiu o cumprimento do cronograma dos referenciais curriculares, favorecendo o esvaziamento curricular decorrente do novo modelo escolar (KLEN-ALVES, 2020).

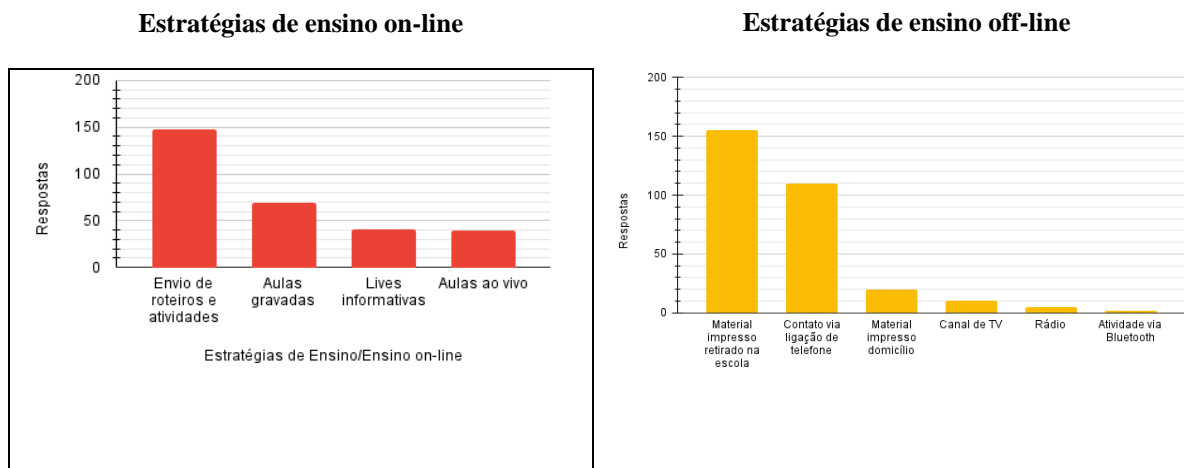
Porém, é válido pontuar que neste contexto seria irreal esperar que os estudantes aprendessem todos os conteúdos e praticassem todas as habilidades esperadas nos documentos oficiais vivenciando o contexto de pandemia. Dessa forma, foi necessário pensar nas prioridades e objetivos principais que poderiam ajudar os estudantes e professores a

permanecerem saudáveis e a otimizarem o tempo de maneira mais satisfatória e significativa, identificando e valorizando as vidas e os contextos dos estudantes (VOGEL, 2020).

A literatura apontou que houve muita desigualdade no acesso à rede de *internet*, assim como na utilização de aparelhos eletrônicos que possibilitassem o acompanhamento do ERE por parte dos estudantes das redes pública (LIBERALI *et al.*, 2020; CUNHA, SILVA e SILVA, 2020). Porém, a modalidade de ensino on-line foi uma solução emergencial e quase única dentro de um pequeno leque de possibilidades em uma situação inédita vivenciada. Posto isto, destaca-se que, mesmo com a falta de acesso de muitos estudantes brasileiros, muitas instituições se organizaram para o ensino forma on-line.

Nesse contexto, buscou-se identificar quais estratégias pedagógicas foram pensadas para que se tornasse real a escolarização, ainda que de forma improvisada e sem contemplar todos os estudantes, mesmo sendo um direito garantido, conforme indicado na Constituição Federal (BRASIL, 1988). A partir dos dados levantados, as estratégias puderam ser divididas em duas modalidades, estratégias on-line e off-line que são apresentadas no formato de gráficos, a seguir respectivamente pelos Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 Estratégias de ensino on-line e off-line utilizadas pelos professores participantes



Fonte: Elaboração própria (2021)

Conforme apresentado no Gráfico 1, as estratégias na modalidade on-line foram divididas em quatro subcategorias. A mais frequente foi o “Envio de roteiros e atividades” indicada por 148 docentes, representando 69,1% da amostra. Essa estratégia se caracterizava pelo envio de indicações de atividades por meio de roteiros, sem intervenção ao vivo e ausência de acompanhamento do docente. Em geral, de acordo com as repostas complementares discursivas, o envio dos roteiros era sinalizado para a família esclarecendo os tipos de atividades

que deveriam ser realizadas. Vale ressaltar os desafios vivenciados pelas famílias ao receberem tais roteiros de atividades.

A segunda estratégia mais frequente utilizada pelos docentes foi a de “Aulas gravadas”, apontada por 32,2% dos docentes, nas quais também não existia uma interação direta e ao vivo com os estudantes. Por outro lado, com essa estratégia foi possível dar comandos, além de possibilitar que os estudantes assistissem conforme sua disponibilidade e de suas famílias. Na maioria dos casos, segundo relatos nas questões discursivas, essas aulas eram gravadas com os celulares pessoais das professoras e enviadas para o site escola. Em outros, as aulas eram enviadas via *WhatsApp* em grupos da escola, caracterizando ainda mais o improvisado diante da situação.

As *lives* informativas, apontadas por 41 docentes (19,1%), foi a terceira estratégia mais utilizada. Essas foram utilizadas para disseminação de informações nesse momento de distanciamento social, realizadas por meio de plataformas on-line, geralmente *Instagram*, *Youtube* ou plataformas específicas da instituição ou da rede de ensino. As *lives* informativas permitiam que o aluno assistisse, ao vivo, o que as aproximavam do formato das aulas presenciais. Por outro lado, nesse formato, o protagonismo é do docente, geralmente, com discussões de temáticas fechadas, assuntos específicos.

Logo no início da pandemia, com três ou quatro meses (julho e agosto de 2020), época da coleta de dados, a “Aula ao vivo” era a estratégia menos utilizada, indicada por apenas 39 docentes (18,2%). As aulas ao vivo eram pouco conhecidas e utilizadas no mundo da educação on-line. Nesse momento da pandemia, esse formato de educação encontrava-se na fase de experimentar possibilidades, fazer levantamentos de estudantes com acesso à *internet*, saber quem precisava de apoio financeiro e quem tinha familiaridade com o manuseio dos recursos necessários. Após quatro meses de pandemia, tudo era pouco explorado e organizado, evidenciando o caráter remediativo das estratégias propostas. E, devido às exigências e à necessidade de um mínimo de planejamento prévio, as aulas ao vivo foram as estratégias menos frequentes nesse período.

As aulas ao vivo eram mais direcionadas aos conteúdos trabalhados nas séries, o que diferenciava das *lives* informativas. Estas aulas permitiam uma interação maior entre os estudantes e os docentes de forma simultânea, com diálogos e trocas entre todos, professores, alunos e seus colegas. Geralmente, as aulas ao vivo aconteceram em plataformas on-line como o *Google Meet*, *Youtube*, *Microsoft Teams* ou plataformas específicas da instituição, as quais garantiam que a aula transcorresse de forma on-line.

Câmera, celular e computador viraram, inicialmente, o grande inimigo e o motivo de estresse e frustração para muitos docentes, o que para alguns era uma tarefa fácil, virou tormento para grande parte dos educadores. Uma função jamais exercida por eles se tornou obrigação e exigência em um curto espaço de tempo. Tiveram de desenvolver novas habilidades, além de se passar a ter intimidade com um “pontinho da câmera” e dar aula para uma tela, situações identificadas como bastante desafiadoras. Alguns autores têm discutido sobre o processo de imersão tecnológica sofrido pelos docentes com seus prejuízos e implicações, prejudicando a qualidade de ensino e a qualidade de vida dos docentes (AMORIM, 2020).

Conforme apontado no Gráfico 1, as estratégias off-line foram divididas em seis categorias. Alguns municípios de diferentes regiões do Brasil utilizaram as estratégias off-line como única opção, principalmente nas realidades em que foram identificadas grandes dificuldades de acesso às redes e aos aparelhos eletrônicos por todos os estudantes. Em outros, as estratégias off-line foram utilizadas como ampliação, extensão e mais uma alternativa da rede para alcançar a maior parte dos estudantes.

A estratégia mais utilizada e mais frequente, inclusive quando comparada com as estratégias em geral (on-line e off-line), foi a entrega de “Material impresso retirado na escola”, indicada como alternativa por 155 docentes participantes (72,4%). As atividades eram selecionadas e entregues aos familiares que iam buscar pessoalmente nas escolas, respeitando os cuidados dos protocolos de saúde.

Em seguida, o “Contato via ligação de telefone”, utilizado por 110 docentes (51,4%), foi considerada uma estratégia que restringia e empobrecia a prática pedagógica, pois se trata de um canal de comunicação que distância e inviabiliza a visualização das atividades, que pode dificultar a compreensão e o acompanhamento. Porém, mesmo que não garantisse escolarização, era uma forma de manter o contato entre família e escola. Por se tratar de um momento delicado de desamparo, desespero, perdas e preocupações, o acolhimento e a comunicação faziam toda diferença, assim a ampliação do diálogo entre família e escola fez-se essencial nesse processo.

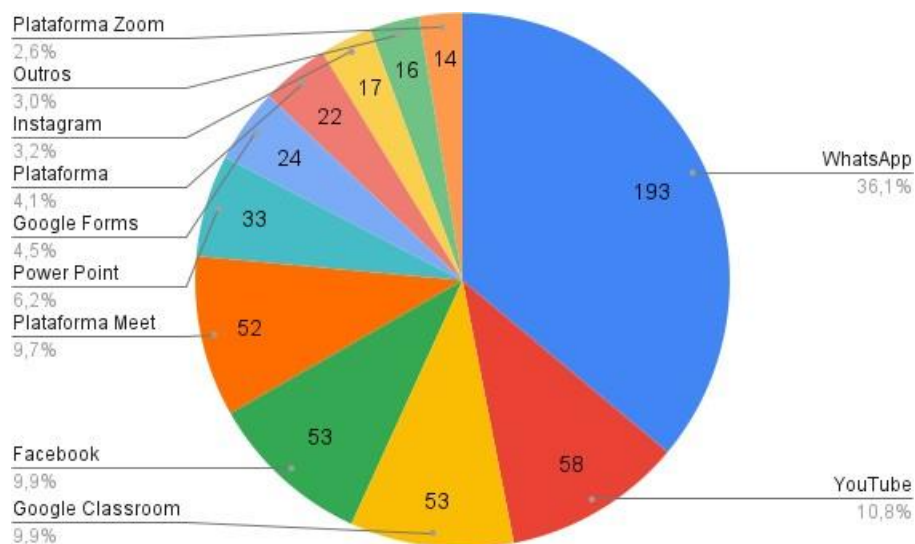
Outra estratégia utilizada foi a entrega de “Material impresso em domicílio”, evitando a saída das famílias dos estudantes de casa, sendo utilizada por 20 docentes (9,3%). Os canais de TV direcionados com aulas em rede também foi uma estratégia que apareceu nos dados, porém usadas por apenas dez docentes (4,6%). A utilização do rádio como estratégia de ensino teve pouca utilização, por apenas cinco docentes (2,3%), e atividades enviadas via *Bluetooth* (as famílias iam até a escola e as atividades eram enviadas via sinal de *bluetooth* nos celulares, para quem não possuía internet) foi apontada apenas por apenas dois professores (0,9%).

4.2.2 As plataformas on-line usadas para se comunicar e manter as atividades escolares com os estudantes PAEE

Com a pandemia, a era tecnológica foi antecipada no mundo inteiro. Notou-se uma aceleração na imersão em recursos digitais, plataformas, *softwares*, entre outros. A tendência mundial já caminhava para isso, porém houve um impulsionamento devido às condições pandêmicas que provocaram o distanciamento social nesse período, transformando o que era, em muitas situações, facultativo em obrigatório, única solução e urgente. Este cenário se fez presente em todo o mundo, porém, destaca-se que os países mais desenvolvidos também são mais avançados tecnologicamente e, devido a isto, sofreram danos menores para se adaptarem à nova realidade

No contexto da educação, os docentes tiveram que passar por uma transformação significativa na tentativa de manter viva a educação. Apesar de toda desigualdade de acesso ao ERE no Brasil, este tipo de ensino foi uma das poucas soluções emergenciais que se encaixaram no momento e foi bastante utilizada pelas instituições, conforme relato dos participantes. Inicialmente, apenas as redes sociais mais populares (*WhatsApp*, *Youtube*) eram conhecidas e foram elas as mais cobiçadas para iniciar a implantação do ERE, conforme apresentada no Gráfico 2.

Gráfico 2 Porcentagem de utilização das plataformas digitais



Fonte: Elaboração própria (2021)

O já conhecido *WhatsApp*, aplicativo de mensagem que servia como forma de comunicação, ganhou destaque na utilização educacional, sendo o mais utilizado pelos docentes para alcançar os estudantes (36,1%). O aplicativo foi considerado como recurso pedagógico, serviu para enviar atividades, aproximar a comunicação com as famílias, enviar vídeos informativos, informações escolares importantes, entre outros.

Em seguida, a plataforma *Youtube*, também popular entre os internautas, foi utilizada por 10,8% dos docentes. O *Youtube* permite a gravação e divulgação de vídeos ou a realização de vídeos e aulas ao vivo com interação simultânea via *chat* entre docentes e estudantes.

Avaliados como terceira plataforma mais utilizada estiveram o *Facebook* e o *Google Classroom*. O primeiro, também popular e utilizado por muitos brasileiros, é uma rede social que conecta pessoas e possui ferramentas para criação de *lives*, postagens de conteúdos e materiais em páginas ou grupos e é de fácil acesso. O *Google Classroom* é mais elaborado e complexo, com funções mais específicas voltadas para fins educativos, sendo um pouco mais difícil de manusear, principalmente pelas famílias.

Logo depois destes, veio a plataforma *Google Meet* que ganhou visibilidade no momento de distanciamento social, sendo utilizada por diferentes áreas de forma muito frequente. Esta apareceu em 9,7% das respostas dos docentes, porém vale ressaltar que se trata uma plataforma que foi praticamente descoberta pela maioria no momento pandêmico, pois quando feita a coleta de dados do presente estudo, ainda no quarto mês da pandemia, as instituições a estavam explorando e conhecendo suas possibilidades de ação. O mesmo aconteceu com o *Google Forms* (4,5%), o *Zoom* (2,6%) e outros recursos que foram, aos poucos, fazendo parte com maior frequência do novo contexto do ERE.

4.2.3 Perspectivas do trabalho docente para com alunos PAEE

A educação, assim como outros direitos básicos, sofreu grandes impactos com a pandemia. O fechamento das escolas de forma inédita provocou prejuízos significativos e diferentes formas de organização para lidar com a situação. As redes municipais aguardavam direcionamento estadual e o estado aguardava orientações federais. Antes ou até mesmo após as publicações dos documentos oficiais, cada rede de ensino foi se organizando da forma mais adequada e conveniente à sua realidade, devido ao fato dos direcionamentos serem mais amplos em relação ao fechamento das escolas, à redução de carga horária, às autorizações relacionadas ao Ensino Remoto (BRASIL, 2020a) e às deliberações que não impactavam em decisões locais, pois, inicialmente, não houve diretrizes e orientações de organização e funcionamento.

Dessa forma, os dados da pesquisa, permitiram identificar diferentes perspectivas de acompanhamento realizadas pelos docentes, considerando a educação de forma geral. Sendo assim, segue a Tabela 3 com a porcentagem relacionada a essas práticas docentes.

Tabela 3 Perspectiva de trabalho do docente para alunos PAEE

PORCENTAGEM	PERSPECTIVAS
81,3%	Orientações às famílias para realizações de atividades, rotinas e roteiros
67,3%	Acolhimento e vínculo com os alunos e famílias
51,4%	Trabalho de Conteúdos curriculares com os alunos, de forma articulada (Prof. da Educação Especial + Prof. do ensino comum)
38,78%	Trabalho com desenvolvimento de habilidades isoladas pensadas para o momento da pandemia
14,5%	Trabalho de Conteúdos curriculares com os alunos sem articulação do professor da Educação Especial e/ou do ensino comum

Fonte: Elaboração própria (2021)

Conforme descrito na Tabela 3, 81,3% dos docentes investiram no trabalho com a perspectiva de “Orientações às famílias para realizações de atividades, rotinas e roteiros”. Neste período de isolamento social, o papel da família ganhou destaque nas atividades escolares. Considerando que o ambiente escolar foi transferido para o ambiente domiciliar, a família passou a ser protagonista no papel de mediar esta relação entre estudantes e escola.

Existem diversos aspectos a serem considerados neste contexto, dentre eles, destacam-se as condições intelectuais e acadêmicas das famílias dos estudantes da rede pública brasileira que, geralmente, não são suficientes para conduzir um processo pedagógico da forma como estava sendo exigida pela escola. Este é um dos pontos que fragilizaram o ERE, pois, muitas escolas responsabilizaram as famílias como forma de substituição dos docentes em casa. Esta é uma forma equivocada de fazer o ERE, considerando que é responsabilidade da escola oferecer as orientações e os caminhos para que a família consiga acompanhar seus filhos neste processo. De acordo com o estudo realizado em Vila Velha por Camizão, Conde e Victor (2022):

O município transfere para as famílias a responsabilidade da instituição escolar, que é conduzir o processo educacional dos estudantes, promovendo a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, independentemente de suas condições cognitivas, físicas, psicológicas ou sensoriais (CAMIZÃO; CONDE; VICTOR, 2022, p.135).

Além disso, Camizão, Conde e Victor (2022) afirmaram que essa responsabilidade dificultou a análise da avaliação dos estudantes, pois teve famílias que nem conseguiram ter acesso às atividades, que não eram autoexplicativas e demandavam conhecimento específico.

Além do trabalho com orientações, encaminhamento de roteiros e atividades para as famílias, algumas docentes relataram que as instituições investiram apenas no contato e vínculo com famílias e estudantes, sem atividades curriculares e de habilidades direcionadas para este momento, pensando em manter uma relação afetiva e acolhedora, preocupados com a facilitação do momento da volta presencial. Todos, nesse momento, ainda acreditavam que a volta seria rápida. Neste cenário, 63,7% dos docentes investiram nesse processo de vínculo e acolhimento. Considerando que era possível escolher mais de uma opção de resposta, sendo assim, alguns docentes investiram em outros trabalhos de forma concomitante.

Parte dos docentes (51,4%) respondeu que realizava um trabalho que envolvia os conteúdos curriculares articulado com o docente da Educação Especial, contemplando os

estudantes PAEE. A literatura aponta a riqueza e a importância de se trabalhar de forma articulada e colaborativa, um caminho que amplia e facilita a participação e a aprendizagem dos estudantes no contexto da sala comum (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). No contexto pandêmico, documentos oficiais, guias e campanhas sobre educação na era da COVID-19 (BRASIL, 2020c; CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020) investiram nas orientações de um trabalho articulado como estratégia valiosa no contexto da Inclusão Escolar. No período pré-pandemia já se sabia da eficácia dessa articulação, no ERE ficou mais evidente o fato de as famílias estarem mais próximas das escolas e dos seus filhos exigir um trabalho direcionado, além da evidência da necessidade de acessibilidade curricular para alguns estudantes e que, para fazê-la, a eficácia é maior em parceria.

Algumas instituições optaram por investir num trabalho com desenvolvimento de habilidades isoladas pensadas para o momento da pandemia, focando nas necessidades básicas de cada estudante PAEE, sem uma conexão direta com o currículo. Segundo alguns docentes, a depender da especificidade dos estudantes, a rotina do ERE tornava-se estressante com a sobrecarga de atividades, responsabilidades, encontros, não somente para o PAEE, mas para todos, porém vale ressaltar que, em casos específicos de estudantes PAEE com necessidades de maior apoio, a situação era mais desafiadora. Apenas 14,5% dos docentes responderam que o trabalho foi embasado nos conteúdos curriculares, realizado de forma não articulada.

De acordo com as respostas, identificou-se que em alguns casos a rede possuía o docente de Educação Especial, porém existia a resistência do docente regente em colaborar e aceitar o suporte, principalmente no ERE. Em outros relatos, foi dito que não havia o profissional da Educação Especial na rede, sendo que em algumas realidades o docente regente era quem fazia as adaptações e as atividades para os estudantes PAEE, enquanto em outras, este trabalho não era realizado.

4.2.4 Atividades pedagógicas acessíveis e estratégias comuns

A acessibilidade, muitas vezes é confundida ou restrita apenas às questões arquitetônicas e relacionada às barreiras físicas, ou mesmo exclusiva de pessoas com deficiência, sendo uma discussão urgente que precisa superar o reducionismo. E embora seja um assunto que tem mais visibilidade para pessoas com deficiências sensoriais (pessoas cegas, surdas, surdocegas), porém é um conceito mais amplo. No contexto escolar, e com alunos PAEE, faz-se necessário a ampliação deste conceito, principalmente, para estudantes com Autismo, Deficiência Intelectual, entre outros, que nem sempre são contemplados por cuidados de acessibilidade. Considerando o conceito de acessibilidade como:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e

comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, *on-line*).

Um conceito posto na LBI (BRASIL, 2015), presente também em outros documentos, prevê, no contexto escolar, “*o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena*” (BRASIL, 2015, *on-line*, grifo nosso). Diante disto, é necessário garantir os recursos e serviços de acessibilidade para todos os estudantes.

Vale destacar que a lei é válida mesmo em situação emergencial, sendo um direito dos estudantes PAEE ter acesso com autonomia às suas atividades. Assim, foi identificado que a maioria dos docentes participantes (56,5%) informou que as “atividades eram sempre acessíveis”, enquanto 39,7% dos docentes responderam que às “vezes as atividades eram acessíveis” e 1,86% confirmaram que “nunca eram acessíveis” aos alunos PAEE. Embora alguns docentes tenham relatado dificuldade de realizar ajustes para os estudantes de forma remota, principalmente, nas situações em que não tiveram a oportunidade de conhecer esses alunos pessoalmente, observa-se que um pouco mais da metade avaliou conseguir elaborar atividades acessíveis, que garantissem a participação dos estudantes.

Dentro deste contexto, foi questionado aos participantes quais estratégias e ferramentas utilizaram para tornar possível a participação dos estudantes durante o período pandêmico. Porém, vale destacar que nem todos os estudantes PAEE necessitam sempre de algum ajuste ou adaptação para ter acesso e participação nas atividades.

Sobre as atividades pedagógicas acessíveis e estratégias comuns, os docentes apresentaram respostas vagas, citaram que foram realizadas adaptações nas atividades para torná-las acessíveis, porém sem descrição do que seriam exatamente essas adaptações e, na maioria das vezes, apareceram excertos de forma geral, Sem especificações e exemplo das modificações realizadas, a saber: atividades adaptadas para maior compreensão; adaptação curricular; adequação curricular; material adaptado; atividades personalizadas; materiais adaptados com recursos recicláveis; adaptação das apostilas feitas pelos professores; atividades adaptadas de acordo com o nível de desenvolvimento do aluno; atividade adaptada conforme a especificidade de cada estudante.

Além das descrições vagas relatadas, também foram citadas situações nas quais os docentes de Educação Especial realizavam ajustes nas atividades das disciplinas pensadas pelos docentes regentes, com uma proposta colaborativa, segundo eles, para cada estudante de forma individualizada, porém as adaptações só eram feitas quando havia necessidade. Dessa forma, seria equivocado considerar essa ação uma proposta colaborativa, partindo do pressuposto de que o docente de Educação Especial realiza ajustes, “dá uma olhadinha”, o que não torna um

trabalho eficaz e colaborativo. Para caracterizar uma prática colaborativa há a necessidade de um planejamento conjunto, com discussão das atividades pensado nos possíveis recursos, estratégias para que seja garantida a participação efetiva desses estudantes ou de todos da turma (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Os docentes de Educação Especial afirmaram que realizaram consultorias com os docentes regentes para alinhar as necessidades/capacidades/possibilidades dos estudantes. Alguns docentes relataram montar as atividades com as informações do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), tendo em vista que o PEI não era feito para todos. A Proposta da elaboração do PEI no processo de inclusão escolar é imprescindível para o acompanhamento dos estudantes na escola. A ideia de ser construído por todos os envolvidos que lidam com o estudante, válida que o estudante é da escola e que se trata de um planejamento educacional, não restrito apenas a um ambiente, nem a uma habilidade curricular.

Trata-se de um documento que envolve toda a vida escolar do estudante e requer o compartilhamento de saberes na sua construção e acompanhamento (TANNÚS VALADÃO, 2010). Sendo assim, é necessário um esforço da comunidade escolar para essa ação colaborativa, principalmente em situações de emergências como foi no ERE.

Apesar dos docentes regentes relatarem que antes da pandemia era possível uma maior realização de atividades diversificadas e no contexto vivenciado as atividades foram mais diferenciadas, pensadas de forma mais individualizada, também foi citado o investimento na ampliação das estratégias para toda turma, que favorecia inclusive os estudantes PAEE, a exemplo de utilização de atividades lúdicas, uso de *quiz*, projetos interativos, passeios virtuais, vídeos, imagens, desenhos, pinturas, áudios etc. Estratégias comuns a todos os estudantes da turma facilitaram a participação dos estudantes PAEE neste período, e dentro deste contexto, destaca-se a importância das práticas universais, principalmente na realidade remota.

Além disto, os docentes relataram de forma significativa o uso de materiais recicláveis. Afirmaram que foi necessário modificar atividades, estratégias e práticas devido à realização das atividades escolares acontecerem no ambiente domiciliar, tornando, assim, os materiais recicláveis e de baixo custo a forma mais fácil de alcançar a maioria dos estudantes, facilitando a participação deles, sem custos adicionais para a família. Os docentes citaram exemplos de materiais como: tampinhas, revistas, vasilhas plásticas, entre outros. Além destes materiais, jogos concretos e impressos foram construídos pelos docentes e retirados na escola pelas famílias, assim como a entrega de *kits* de atividades e materiais para estimulação domiciliar, já adaptados e planejados a partir das especificidades de cada aluno atendido.

Os materiais de retirada na escola foram utilizados como uma forma de ampliar as estratégias do ERE ou, até mesmo, para as famílias que não tiveram condições de acessar via *internet*, sendo esta, a única maneira de alguns estudantes participarem das atividades da escola. Além disso, também foram realizadas adequações na formatação dos roteiros, na quantidade de

atividades, priorização de conteúdo, adaptação nas formas de respostas das atividades, ao invés de escrita, dar opções de resposta fechadas, utilização de aplicativos de jogos acessíveis, formulários do Google *Forms*, assim como adequações de textos ou letras que facilitavam o acesso e o aprendizado.

Além das discussões sobre acessibilidade de uma forma mais ampla, destaca-se no momento da pandemia o cuidado com os estudantes com deficiências sensoriais. Sabe-se que para parte destes estudantes PAEE não bastava ter o acesso à *internet*, aos aplicativos e aos aparelhos eletrônicos. A depender da dificuldade apresentada por eles, fez-se necessário ter acessibilidade nos encontros síncronos e nas atividades assíncronas.

Esse dado da acessibilidade relacionada a deficiência sensorial foi citado em menor frequência, sendo justificado pela baixa incidência de estudantes com esse tipo de deficiência. Algumas estratégias são comuns a todos e facilitaram algumas situações para os estudantes PAEE, a exemplo da utilização dos áudios juntamente com atividades escritas, fornecendo o acesso aos estudantes cegos e com baixa visão. Assim como, para este mesmo público o uso da *#pracegover* com a descrição das imagens e atividades com marcas em alto relevo. Para estudantes com baixa visão foi relatada a estratégia de ampliação das letras para uma fonte que permitisse o acesso à leitura, além dos ampliadores de tela.

Para os estudantes com surdez foi citado o uso da janela em Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas aulas remotas e videoaulas com o apoio do tradutor/intérprete de Libras simultaneamente com a fala dos docentes em uma janela na tela. Vale destacar que, na pandemia, houve uma maior visibilidade da comunidade surda no que se refere à presença da Libras em diferentes meios de comunicação, nos aplicativos e plataformas, assim como, o uso das legendas. Segundo Martins (2020), houve uma “viralização da Libras” no período pandêmico.

4.2.5 Mudanças pedagógicas do contexto presencial para o ERE

O processo de escolarização dos estudantes PAEE vinha de um cenário precário pré-pandêmico, e a literatura apontou que os problemas e os desafios já existentes foram mais evidenciados (PORTELA; REIS; ITABORAÍ, 2020; CARDOSO; TAVEIRA; STRIBEL, 2021). Porém, vale ressaltar que, devido às questões específicas, a exemplo da comunicação, mudança do ambiente escolar para o domiciliar, dentre outros, houve uma ampliação destes desafios e a necessidade de algumas mudanças que impactaram a vida escolar dos estudantes. Dessa forma, de acordo com os relatos dos participantes, foi possível identificar a dependência da tecnologia para realizar as atividades e a necessidade de modificações das estratégias e recursos didáticos. Destaca-se que não ocorreu, simplesmente, a continuidade fiel do ensino presencial para o on-line. O ERE teve limitações e impeditivos para a manutenção das práticas do ensino presencial, assim como, teve necessidade de adaptar situações, principalmente, por considerar que as famílias passaram a ser os novos mediadores das atividades escolares.

A transição do ensino presencial para o ERE não foi apenas a mudança do espaço físico, pois muitos aspectos estiveram envolvidos quando se pensa nessa mudança a qual mexeu com todas as estruturas educacionais. Muitas dificuldades surgiram nesse caminho de operacionalização do ensino remoto. Sendo assim, não foi possível executar boa parte do cronograma anual de 2020 que já estava planejado. Conforme alguns relatos:

O trabalho remoto nos impossibilitou de realizar algumas intervenções necessárias (DOCENTE COMUM).

Tivemos que reorganizar o conteúdo para todos os alunos e rever a proposta metodológica e pedagógica de abordar os conteúdos propostos (DOCENTE COMUM).

Presencialmente temos mais flexibilidade, uma quantidade vasta de materiais, contato com a criança, diferente da proposta on-line na qual eles muitas vezes não conseguem com que a família interaja (DOCENTE EESP).

Estamos vivendo um momento adverso, os modelos estão sendo ampliados para atender as necessidades dos estudantes (DOCENTES EESP)

Por meio dessas falas é possível identificar a necessidade de mudanças e os desafios encontrados durante a transição do ensino presencial para o remoto. Dentre as mudanças citadas pelos docentes participantes, a resposta com maior frequência esteve relacionada à necessidade de adaptação mais direcionada e individualizada. Os docentes relataram o impedimento de atividades que envolviam os aspectos sociais e afetivos com os outros colegas, a dificuldade do uso do livro didático, entre outros. Foi citado pelos participantes que as postagens eram feitas

de forma individualizada em algumas realidades e, em menor frequência, relataram a elaboração das atividades embasadas no PEI, valorizando as especificidades de cada estudante e de suas famílias.

Dentro deste cenário, as atividades foram reduzidas e flexibilizadas, a exemplo da quantidade de atividades, tamanhos dos textos e vídeos, pensando em algo mais dinâmico e animado, para não gerar cansaço e não desgastar a vontade de aprender, compreendendo a sobrecarga de outras atividades da escola, da rotina familiar e a tensão do medo do momento vivenciado. Foi apresentada, também, a necessidade de se pensar em atividades mais acessíveis, contextualizadas e com orientações adicionais para facilitar a participação dos estudantes PAEE e o acompanhamento pelas famílias.

Foi citado pelos participantes que em algumas situações não foi necessária a modificação do conteúdo, mas sim, das estratégias para alcançar todos os estudantes. Destacaram que a utilização de material impresso foi crescente, pois no ensino presencial não era tão comum o seu uso. Porém, com o contexto domiciliar, ficou mais difícil a utilização de jogos específicos e de lidar com a interação dos alunos. Foram entregues *kits* com materiais impressos, orientação de atividades lúdicas, como as corporais, relacionadas ao autocuidado e atividades focadas para desenvolver habilidades funcionais, como afetividade, criatividade, concentração e outras.

4.2.6 As práticas do ERE e os possíveis ensinamentos para o ensino presencial

As experiências vivenciadas durante o ERE, embora tenham trazido grandes desafios e dificuldades, deixarão alguns ensinamentos. Dentro das possibilidades, foi um momento de aprendizagem, desenvolvimento de novas habilidades e reflexão sobre o modelo educacional e sua operacionalização. Com isto, os docentes apontaram diferentes benefícios que a experiência pandêmica trouxe, os quais poderiam permanecer no pós-pandemia e servir para o repensar e para a transformação das práticas existentes. Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020) apresentaram a discussão de que o ERE teve falhas, porém não poderia ser desprezado, tendo em vista que algumas práticas poderiam permanecer no período pós-pandemia e facilitar o processo educacional.

Para David (2020), apesar do momento ser devastador em várias áreas, é válido ressaltar as novas possibilidades e oportunidades despertadas na educação, a transformação cultural da escola, o reinventar da sua função e suas atividades, considerando que o ensino remoto não substituiria o presencial, podendo, entretanto, assumir um papel complementar.

Os docentes destacaram algumas práticas vivenciadas que foram positivas e que deverão permanecer com a volta do ensino presencial. Inicialmente, ressaltaram a volta de imediato dos estudantes mesmo que de forma remota, após o fechamento das escolas. A oportunidade de continuidade e participação nas atividades escolares para os estudantes, mesmo com todos os desafios enfrentados. Neste contexto, Arruda (2020) considerou que estar longe da escola, porém, em contato com o cotidiano pedagógico, foi menos danoso do que estar totalmente distante por muitos meses, valorizando o ERE como possibilidade dessa aproximação;

Os docentes caracterizaram como ponto positivo saber que os estudantes estavam com saúde da escola, assim como, sua felicidade e o carinho ao receberem as atividades, desafios pedagógicos. Também afirmaram que os estudantes demonstraram estar participativos nas aulas e abertos às orientações, se empenhando na realização das atividades propostas pelos docentes de AEE e pelos docentes regentes, participando das *lives* da escola. Nestes casos, alguns docentes afirmaram que os vínculos criados anteriormente facilitaram essa relação, porém, neste contexto, o vínculo foi de fortalecimento.

Em relação à valorização e o reconhecimento do trabalho dos docentes, sinalizaram a diferença que eles faziam no processo de escolarização dos estudantes PAEE. Isso despertou, de acordo com os relatos, maior vontade de se dedicarem ao trabalho no ERE. Os docentes relataram a quantidade de mensagens de agradecimento e gratidão dos estudantes recebidas por voltarem à rotina da escola, mesmo virtualmente, por reverem os professores, por retomarem a socialização com os colegas, mesmo sendo pelo celular. Apontaram como ponto positivo o trabalho com estímulo e autonomia dos estudantes, fortalecendo a autoestima.

Foi pontuada, também, a satisfação dos docentes em acompanhar o avanço dos estudantes mesmo numa situação desafiadora, destacando a importância de trabalhar o lúdico, o acolhimento, a parte afetiva, pois tiveram alguns relatos sobre a influência do professor regente em “*mudar o dia do estudante com um áudio, uma mensagem*” (DOCENTE EESP). Esse carinho e apoio foram importantes neste momento e os docentes caracterizaram este cenário de apoio e manutenção do vínculo afetivo e social como ponto positivo.

As atividades impressas, jogos pedagógicos, material e recursos confeccionados pelos docentes, também foram citados como positivos, por se tratar de uma estratégia a mais para alcançar os estudantes, e eles relataram que muitos dos materiais utilizados, pensados para estudante PAEE, favoreceram toda a turma. Os docentes, destacaram, também, o fato de estarem realizando o trabalho em casa, o que facilitou em relação à comodidade e à flexibilidade no horário de trabalho.

Outro ponto positivo foi relacionado ao tempo dedicado aos estudantes PAEE. Os docentes relataram que, no ERE, eles conseguiram se organizar e ter um tempo maior de AEE com os estudantes, com atendimento exclusivo, que não existia no ensino presencial. Além disso, apontaram ter um tempo maior para preparação das atividades e para a realização das adaptações necessárias. Assim, foi possível trabalhar suas especificidades e dificuldades de forma mais efetiva, o que apresentou um retorno qualitativo importante.

Foi destacada a importância de se trabalhar de forma colaborativa na escola, uma discussão crescente na área da Educação Especial que foi ampliada no ERE, segundo os participantes. Por meio dos relatos, foi identificada a valorização da colaboração pelos docentes e a eficácia desta prática, assim como a ampliação do trabalho articulado entre professor do ensino comum e especial, junto à equipe da escola. Isso se deu, principalmente, devido à organização do tempo, um aspecto que sempre foi dificultador no ensino presencial. O trabalho na perspectiva colaborativa no ERE, segundo os docentes, facilitou a articulação entre todos os professores para se reunirem e discutirem o caso de cada estudante. Além disso, fez com que os profissionais se conhecessem melhor e compreendessem mais facilmente a prática do outro, facilitando o diálogo. Segue um exemplo ilustrativo dos aspectos positivos:

Entendimento do meu trabalho por parte delas (principalmente por eu ser nova na escola). Além do grupo de professoras, a aproximação com a gestão escolar (direção) também pode ser considerada um benefício, pois ao visualizar, de forma mais próxima, o trabalho que realizo, tem sido mais fácil o diálogo e a abertura para produção de materiais, por exemplo, e realização de formações em horários de HTPCa partir de convite vindo dela própria (DOCENTE EESP)

Vale destacar e valorizar o quanto a diversidade dessas experiências e conhecimentos compartilhados por pais, estudantes, professores, gestores, auxiliares, numa perspectiva de colaboração e engajamento, foi essencial para as novas criações em situação de emergência e promoveu novos desafios, os quais puderam ampliar as vivências de todos, jamais experienciadas em salas de aulas presenciais. Nesse contexto, foi importante investir em trocas na busca por uma colaboração crítica com diferentes atores da educação para traçar as ações durante a pandemia, os momentos difíceis e de tensão, porém construtivos que levaram em conta as vozes dos diferentes participantes (LIBERALI *et al.*, 2020).

Destaca-se que o trabalho em colaboração, no contexto do ERE, só foi possível devido ao uso da tecnologia que favoreceu a aproximação da equipe, o investimento no trabalho colaborativo entre os profissionais da escola, a realização das formações, assim como, ampliação das relações de parceria com as famílias, ou seja, tornou-se uma nova ferramenta de comunicação educacional, “ajudou a sincronizar as reuniões e ter uma maior comunicação”

(DOCENTE ESSP). De acordo com Feitoza, Simone e Lemos (2022), a utilização da tecnologia na pandemia inovou, facilitou e possibilitou o planejamento do ensino em formato colaborativo, junto a uma proposta de avaliação com utilização de diferentes recursos, que priorizou uma postura mais qualitativa no processo de ensino-aprendizagem.

O uso da tecnologia foi bastante citado como ponto positivo no ERE com os estudantes PAEE. A aceleração da imersão tecnológica na área educacional, inicialmente, promoveu momentos de dúvidas, resistências, tensão e desconhecimento. Porém, com o passar dos meses e com o exercício das novas habilidades, os docentes se aproximaram mais dos recursos, valorizando e se aliando à nova ferramenta de trabalho que qualificou suas práticas e, por isso, relataram que poderia ajudar no retorno das aulas presenciais. O contato dos estudantes PAEE com a tecnologia também foi avaliado como ponto positivo. Os docentes relataram que os estudantes se aproximaram, aprenderam e desenvolveram suas habilidades com o uso dos recursos e das ferramentas tecnológicas, com as quais muitos possuíam dificuldades.

4.3 EIXO 3: REALIDADE ESCOLAR PARA A REALIDADE DOMICILIAR

A relação de parceria entre família e escola sempre foi fundamental no processo de escolarização dos estudantes, porém, no contexto pandêmico, esta relação se tornou um fator imprescindível para a continuidade das atividades escolares, principalmente, quando se tratava da maioria dos estudantes PAEE. Sendo assim, a família precisou se adaptar ao novo papel de mediador entre a escola e os estudantes. Porém, mesmo com a necessidade de maior aproximação e acompanhamento das famílias, 31,3% dos docentes afirmaram que, apesar da relação da família com a escola estar boa neste período, ela diminuiu; 24,3% afirmaram que a relação estava boa e aumentou; 21,5% disseram que se manteve boa; 11,6% relataram que a relação estava ruim e piorou, comparando com o período antes da pandemia e; 3,7% disseram que a relação estava ruim, porém melhorou. Conforme Tabela 4:

Tabela 4 Relação com a família

Porcentagem	Tipo de relação
31,3%	Boa – porém, piorou (67)
24,3	Boa – melhorou (52)
21,5%	Boa – manteve igual (46)
11,6%	Ruim – piorou (25)
6%	Outros – (13)
3,7%	Ruim – melhorou (08)

Fonte: Elaboração própria (2021)

Dentre os docentes que marcaram a opção “outros”, a maior parte relatou sobre as dificuldades enfrentadas pelas famílias ao acompanhar seus filhos, indicando que essa relação já não existia antes da pandemia e comentando sobre o impacto do pânico da doença como mais um motivo que influenciou a qualidade do acompanhamento. É válido considerar que o contexto da família da rede pública brasileira é desafiador para assumir o papel de mediação como evidenciam algumas falas dos participantes:

As famílias têm diversos desafios (falta de alimentos, doenças, falta de internet, falta de aparelhos, muita demanda de ficar em casa trabalhos de casa, domésticos (DOCENTE DE ÁREA COMUM).

A participação depende muito do tempo dos pais com os filhos, a maioria trabalha e não dispõe diariamente de tempo (DOCENTE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

A participação da família é boa, porém o clima e o pânico em relação a doença, faz com que a qualidade diminua, pois há outros fatores que influenciam na realização das atividades, como a ansiedade, medo, estresse etc. (DOCENTE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Também foi registrada maior participação das famílias do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio do que do Ensino Fundamental 1, etapa na qual *“as famílias só levam as atividades e depois devolvem, sem responder às tentativas de interação nas atividades”* (DOCENTE REGENTE).

Alguns docentes reconheceram que dependia de cada família, pois elas possuíam condições bem diferentes, umas participavam e outras não, e outros disseram ser uma avaliação ainda prematura. Vale destacar que, por se tratar do início da pandemia, as famílias ainda estavam se organizando e entendendo o que estava acontecendo, o que com o tempo foram se ajustando. Algumas pesquisas mostraram que a relação com a família aumentou (CURY *et al.*, 2020; DALBEN, 2019), embora esse dado tenha aparecido nestes estudos em maior porcentagem que foi diminuída, o que pode ser justificado pelo corte temporal de realização da pesquisa. Falcão, Menezes e França (2020) encontraram a ampliação do contato entre escola e as famílias e ressaltaram a importância disso na diminuição e no cuidado com a possível evasão escolar neste período.

A partir desse contexto, no qual a dificuldade de acompanhamento estava presente tanto dentro das casas dos estudantes quanto para os docentes, foi identificada a necessidade de modificações pedagógicas no que dizia respeito ao planejamento, à didática, às atividades e à avaliação, considerando que as famílias passaram a ser os novos mediadores. Vale ressaltar que a família não deveria assumir o papel do docente nesta situação, porém devido à carência de um trabalho qualificado no ERE, tornou-se comum esta expectativa.

A acompanhamento das famílias estava diretamente ligado à minimização ou não dos prejuízos de desempenho dos estudantes. Porém, destacam-se outras problemáticas envolvidas neste contexto, a exemplo das famílias de baixa renda que não possuíam acesso à *internet*, não tinham recursos ou estavam com rotinas excessivas de trabalho (DIAS; SANTOS; ABREU, 2021). Mas, ao mesmo tempo, a função e a presença dos familiares, segundo Silva *et al.* (2020) foi ponto fulcral na educação dos estudantes, independentemente se tinham alguma deficiência ou não.

Os docentes participantes da pesquisa foram questionados sobre as possíveis mudanças nas atividades escolares no contexto da pandemia e as respostas mais frequentes se relacionaram às mudanças e adaptações necessárias para que a família fosse capaz de acompanhar o processo. De acordo com Orlando, Alves e Melleti (2021), as famílias tiveram muitas dificuldades para acompanhar as atividades acadêmicas por não possuírem formação pedagógica, principalmente as dos estudantes de 6 a 12 anos.

Os docentes apontaram a necessidade de elaborar atividades pensando nas especificidades de cada um e na realidade das respectivas famílias; considerar as questões de acessibilidade com recursos disponíveis nas residências, utilizando a criatividade; ter cuidado para não gerar estresse e sobrecarga para os familiares; oferecer atividades com comandos mais detalhados para que as famílias conseguissem executar das atividades; realizar modificação de estratégias, pois os processos de interação e de socialização, que eram com os colegas, neste contexto as vivências deveriam se dar com os familiares. Afirmaram, também, sobre a duvidosa qualidade do ensino realizado a partir da mediação da família, evidenciada em algumas falas.

As atividades são pensadas com estratégias de resolução dentro do contexto familiar, suas possibilidades e limites e elaboramos atividades dentro desse contexto (DOCENTE REGENTE).

A mudança é que agora eles realizam com os pais, e não temos garantia da qualidade da aplicação destas atividades (DOCENTE REGENTE).

Planejamento que são possíveis da família realizar neste contexto. Comunicação com a família para ter a devolutiva para fazer as mudanças necessárias (DOCENTE EESP).

Este foi um cenário desafiador que deixará marcas na educação brasileira. Dentro desta realidade, mesmo com todas as dificuldades encontradas, tanto pelas famílias quanto pelos docentes, Dalben (2019) destaca-se a valorização da escola neste momento. Mesmo com suas limitações, as famílias que se encontraram mais próximas e acompanharam o dia a dia e os desafios do cotidiano de uma instituição conseguiram identificar e valorizar o trabalho realizado pelos professores com os estudantes.

A aproximação das famílias com as escolas e com os docentes, na pandemia, foi citado pelos docentes como ponto positivo. Alguns docentes relataram que, de forma surpreendente, aconteceu a potencialização e a busca desta parceria. Mesmo que não tenha ocorrido de forma generalizada para todas as famílias, foi identificada uma maior aproximação de forma geral. Os docentes sinalizaram que os *“estudantes e seus familiares foram desafiados a um novo modelo de ensino e aprendizagem e interação com o outro, muitos corresponderam”* (DOCENTE EESP). Destacaram, ainda, que os estudantes ficavam felizes com a entrada do professor no seu lar, mesmo de forma virtual, e consideraram momentos de acolhimento gratificantes.

Cury *et al.* (2020) afirmaram que a relação escola-família se fortaleceu em razão da pandemia, com uma valorização recíproca para as instituições, o que trouxe um resultado positivo para a inclusão escolar, uma vez que esta aproximação é benéfica para os estudantes PAEE. Rocha e Vieira (2021) corroboram a ideia e destacaram que, apesar de todos os danos e prejuízos causados pelo ERE, este momento favoreceu a aproximação das famílias com a escola e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos, o que contribuiu para o desenvolvimento deles.

Inicialmente, os docentes relataram que se sentiram perdidos e incapacitados, porém, com a resposta das famílias, conseguiram seguir e aprimorar os trabalhos.

Inicialmente me senti totalmente incapacitada, porém tenho tido respostas positivas das famílias e tenho me aprimorado em estabelecer objetivos adequados ao ambiente caseiro, sem exigir algo além das capacidades do ambiente (como jogos mais elaborados) e conseguindo incluir atividades em que o aluno realize e brinque com companhia (DOCENTE EESP)

Muitos relatos foram relacionados ao aumento do interesse, do compromisso, da interação e do envolvimento no acompanhamento das famílias com os estudantes, comparado com o ensino presencial. Com isto, a participação dos estudantes foi estimulada, facilitando a continuidade das atividades escolares. Alguns docentes consideraram essa relação como único ponto positivo de todo ERE, assim como, a criação de vínculos afetivos e a parceria da família em conhecer mais de perto a atuação docente e poder contribuir e valorizar este trabalho, aprendendo em parceria.

Dalben (2019) apontou que no contexto da pandemia as famílias tiveram a oportunidade de compreender e acompanhar o trabalho docente, valorizando e dando maior visibilidade ao processo pedagógico na vida de todos. Os docentes ressaltaram a importância desta relação na compreensão e no entendimento sobre a política de inclusão escolar, o AEE, as adaptações e os caminhos percorridos pela escola. Segue o relato de um docente que explicita esta realidade:

O maior benefício tem sido o envolvimento, ainda que compulsório, da família. De todos os alunos da escola, temos percebido que os alunos PAEE são os que têm mais respaldo dos familiares na realização e participação nas atividades. Muitos, inclusive estão vendo realmente que os filhos têm dificuldade e que a necessidade de apoio não é uma invenção da escola. As famílias que até então negavam a deficiência e exigiam que os filhos fizessem as mesmas atividades sem adaptação, estão reconhecendo a importância da adaptação. Acredito que este cenário tem ajudado as famílias a terem mais clareza sobre a importância da união entre escola e família para cobrar um atendimento às necessidades dos alunos. Por se tratar de pessoas da zona rural, de baixa instrução sempre foi difícil convencê-los sobre a importância do AEE, das adaptações em sala de aula e eles pouco cobravam isso da escola. Vejo essa situação mudar com a atuação na pandemia (DOCENTE EESP).

Embora não seja uma realidade para a maioria das famílias, destaca-se a valorização do trabalho do professor por parte da família e o reconhecimento das dificuldades dos seus filhos, que muitas vezes têm resistência em identificar e aceitar, assim como a valorização e o entendimento da importância do AEE para o desenvolvimento dos estudantes. Estes pontos são encontrados e discutidos no ensino presencial, que o ERE facilitou em algumas situações.

Outros docentes também reforçaram sobre a *“visibilidade maior do potencial dos filhos por parte dos pais e, até mesmo, de dificuldades que antes eram vistas somente na escola”* (DOCENTE EESP). Dessa forma, percebe-se a importância do diálogo e de uma relação de parceria entre família e escola para que ambas consigam realizar seus papéis no processo de escolarização dos estudantes PAEE.

Foi pontuado, também, sobre a maior frequência dos estudantes nas aulas e atividades:

Benefício é que estamos em contato com uma maior frequência, pois antes da pandemia, algumas crianças encontravam-se infrequentes na escola. Um fator que percebi ser importante, é o real contato da família com a criança no cotidiano (DOCENTE REGENTE)

Vale destacar que a convivência maior das famílias em casa, para aquelas que tiveram melhores condições de vida, de acesso e de tempo, facilitou a relação com a escola, podendo acompanhar e conhecer a rotina e o desenvolvimento dos filhos de forma mais próxima.

Sotero (2021) afirmou que essa relação família e estudante, conseqüentemente, aproximou os estudantes dos docentes, anteriormente distanciada com a presença dos Profissionais de Apoio Escolar (PAE) (cuidadores e estagiários) que tiveram seus contratos suspensos em muitas redes de ensino. Gonçalves e Barbosa (2021) corroboram a ideia e pontuam que a relação entre professor e aluno ficou mais direta sem a interlocução desses profissionais. Fazem todo sentido essas colocações, pois quando este profissional não faz um trabalho adequado, acabam blindando os estudantes, diminuindo sua autonomia e dificultando a relação entre professor e aluno. Por isso, a necessidade de discussão e definição de papéis dos

profissionais dentro da rede de apoio à inclusão escolar, justamente para não haver conflitos e atuação inadequada.

De acordo com os participantes deste estudo, nas redes que possuíam os PAE, metade (50%) dos docentes continuaram contando com e a outra metade (50%) sem apoio deste profissional nesse momento. O PAE é o responsável pelo suporte e o acompanhamento dos estudantes nas atividades de cuidados pessoais e no apoio para execução das atividades que eles não conseguem realizar de maneira autônoma (LOPES, 2018). O fato desse profissional atuar diretamente com o estudante nas atividades presenciais fez com que, no momento da pandemia, algumas redes de ensino decidissem suspender temporariamente este serviço. Contudo, outras redes optaram por manter o suporte com acompanhamento dos estudantes mesmo que de forma on-line (SOTERO, 2020). O contrato dos PAIE, geralmente, é de cunho temporário ou terceirizado (LOPES, 2018), portanto, a contratação e recontração não caracteriza vínculo empregatício, o que pode ter facilitado a suspensão do serviço durante a pandemia e o ERE como medida de contenção de gastos.

Estas relações entre profissionais e família, segundo os participantes, foi facilitada pelo uso da tecnologia, principalmente, por meio das conversas pelos grupos do *WhatsApp*, promovendo aproximação, diálogo e troca. Foram utilizadas algumas estratégias para devolutiva das atividades pelas famílias, como o envio de fotos e vídeos das atividades realizadas, facilitando o processo e beneficiando o trabalho desenvolvido.

Além disto, foi relatada a importância da troca, do diálogo e do acolhimento, não somente sobre atividades, mas a troca de afeto, da escuta, da compreensão, necessários em um momento desafiador vivido por todos. Escola educa, mas também ampara e acolhe, função importante para o momento. Martins e Almeida (2020) pontuaram que a “*Educação não é só ensinar conteúdos, precisamos pensar a educação em seu sentido mais amplo*” (p. 7), considerando também as possíveis consequências geradas na relação entre estudantes e escola (ALVES, 2020). Acredita-se que o momento exigia a valorização das relações socioeducativas pautadas na solidariedade e na inclusão, visando um processo educativo mais justo, ativo e igualitário (GIORDANO, 2021).

Neste contexto, vale ressaltar a relevância deste acolhimento, da socialização, mesmo que virtual, do apoio emocional tão necessário em tempos de pandemia, a exemplo do participante que relatou a importância do “*acolhimento psicológico em todas as instâncias, apoio para que as famílias consigam subsídios para a sobrevivência*” (DOCENTE DE ÁREA COMUM). Momento propício para pensar na ressignificação de um dos papéis importantes da escola, a sua função social. Souza e Dainez (2020), nos estudos sobre “Pessoas com deficiência

em tempos de pandemia do COVID-19”, reconhecem e reforçam a importância de se repensar o papel social da escola, sobretudo a formação humana, após as vivências e ensinamentos da pandemia.

Foi citado, de forma significativa, o suporte e o contato com as famílias a fim de promover maior participação dos estudantes. Parte dos participantes relatou realizar atendimentos individualizados com as famílias para orientações de como proceder com os estudantes em casa, assim como realizar o acolhimento por meio de chamada de vídeo com eles e, também, com os estudantes. Foram relatados casos de situações do contato com a família pelos docentes da Educação Especial quando os estudantes não conseguiam realizar a proposta inicial dos docentes regentes. Nestes casos, destacou-se que esse suporte deveria ser realizado anteriormente, no momento do planejamento, para que os estudantes conseguissem ter acesso às atividades e não como forma de remediar a falta de acesso.

Muitos responsáveis se consideravam inaptos para este tipo de apoio aos filhos em casa, demandando aos docentes mais instruções e detalhamento de procedimentos para conseguirem auxiliar o estudante. Além disso, foi preciso considerar que muitas famílias brasileiras não possuíam nível de instrução suficiente para esse tipo de acompanhamento, o que prejudicava a participação e a qualidade do desempenho dos estudantes.

A falta de tempo dos familiares também era outro ponto preocupante para seguir as atividades indicadas no roteiro, assim como a falta de perfil e paciência, promovendo sobrecarga e desgaste emocional entre filhos e famílias, dentre outras problemáticas que foram pontuadas pela literatura sobre a temática (DIAS; SANTOS; ABREU, 2021).

Em síntese, o Estudo 1 ofereceu um amplo retrato de alguns meses depois da implementação do ERE decorrente da pandemia do Covid 19, e mostrou uma diversidade de práticas, diferentes níveis de envolvimento das famílias, e evidenciou que o impacto do fechamento das escolas e da pandemia na Educação são complexos, dependente de muitas variáveis, mas que envolvem aspectos tanto positivos quanto negativos.

O ERE instituiu novos modos de ensinar, e com o fechamento prolongado das escolas é de se supor que processos adaptativos tenham funcionado e mudanças ocorreram no modo de ensinar remotamente ao longo do tempo. E como aconteceu o ensino para estudantes do PAEE? E quando as escolas reabriram como foi a transição do ERE para o ensino presencial. Como a escola lidou com a desigualdade decorrente dos impactos do fechamento das escolas? Será que as inovações introduzidas foram mantidas? Para responder a essas perguntas o Estudo 2 foi realizado dois anos depois do Estudo I, com a finalidade de capturar tanto o que aconteceu ao

longo do tempo com o ensino remoto e também quando as escolas reabriam e o ensino voltou a ser presencial.

ESTUDO II. A CRISE 2 ANOS DEPOIS ... DO ENSINO REMOTO PROLONGADO AORETORNO DO ENSINO PRESENCIAL

O ano era 2022, entre junho e outubro, dois anos após o fechamento das escolas, quando teve início o Estudo II. A motivação para o estudo foi mostrar o que aconteceu durante o prolongamento da pandemia além do esperado, período em que os professores foram desenvolvendo mais habilidades para ensinar remotamente, e depois quando houve a reabertura das escolas e retornou o ensino presencial. Entretanto, ao invés de uma survey, optou-se por estudar uma instituição, com técnicas de entrevista com educadores, a fim de aprofundar a compreensão desse movimento sobre o que aconteceu nas escolas com a prolongação do ERE, e na transição deste para o ensino presencial.

O Estudo II teve como objetivo geral descrever e analisar os impactos do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia e no retorno ao ensino presencial para docentes e estudantes do público-alvo da Educação Especial em uma instituição. Os objetivos específicos do Estudo II foram:

- a) analisar a organização do ERE para os estudantes PAEE em uma escola;
- b) identificar e analisar práticas colaborativas no período da pandemia no ERE;
- c) descrever e analisar o trabalho com estudantes PAEE quando retornou o ensino presencial.

5 MÉTODO DO ESTUDO II

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Tratou-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa do tipo exploratória, com técnicas baseada em entrevistas semiestruturadas e grupo focal (GIL, 2002), com delineamento de estudo de caso que, de acordo com Yin (2015), busca evidenciar e entender os fenômenos sociais e suas complexidades por meio do foco do pesquisador em uma realidade específica, que, neste caso, se trata de uma instituição de ensino básico.

5.2. LOCAL

O Estudo II foi realizado em um Colégio de Aplicação (CAP). Uma instituição de educação pública de referência no estado, subordinada à uma Universidade Federal, dedicada ao desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão. Oferece a educação básica da educação infantil até o ensino médio. A instituição atende cerca de 800 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, a 60 alunos da Educação Infantil. O ingresso dos alunos na instituição é realizada mediante um sorteio público universal das inscrições, em relação aos estudantes PAEE, em 2019 foi publicado um edital de cotas para estes estudantes, o que gerou a vaga para professores de Educação Especial efetivo para criação do núcleo. O trabalho pedagógico da instituição se baseia em três pilares básicos: a transmissão de cultura geral, com ênfase na formação humanística, a utilização de metodologia ativa e uma carga horária semanal ampliada, através da incorporação de novas práticas educativas.

Vale ressaltar que a organização e funcionamento desta instituição é diferente da realidade comum das escolas brasileiras, possui o diferencial na formação inicial e continuada do corpo docente, assim como o investimento em pesquisa e extensão, por ser vinculada à uma Universidade Federal, portanto, não é adequado existir uma generalização e ou comparação com demais instituições, porém é importante apresentar uma realidade na qual possui aspectos diferenciados na garantia da educação, para discussões e o compartilhamento de práticas.

A escolha do local foi uma amostra por conveniência, na qual todos os participantes consentiram em participar da pesquisa e assinaram o TCLE. A coleta ocorreu por meio da plataforma digital *Google Meet*.

Tendo em vista o foco do estudo nas práticas educativas com alunos PAEE durante o ERE, a pesquisa foi mais direcionada à atuação do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva – NEEI da instituição. Este núcleo foi criado em 2019 por duas docentes substitutas e, somente em fevereiro de 2020, as duas docentes participantes assumiram o cargo de gestão, e isso ocorreu um mês antes da pandemia.

O NEEI é composto pelas duas gestoras, 23 licenciandos e 21 docentes de Educação Especial, sendo 19 substitutos e dois efetivos. Esta é a equipe que atuava diretamente com os serviços de apoio à estudantes PAEE, principalmente, no AEE dentro da perspectiva do Ensino Colaborativo, ou seja, na parceria com professores do ensino comum e no contexto da sala de aula.

Antes de as participantes assumirem o cargo da gestão, já existia um trabalho voltado à Educação Inclusiva, porém não havia uma organização da política institucional, assim como,

uma sistematização e nem documentação que norteasse e fundamentasse as ações. Assim, as duas participantes iniciaram o movimento de elaboração da normativa da Educação Inclusiva com os docentes. Elas começaram pelas discussões no grupo de trabalho com base nos direitos humanos, nos princípios do Ensino Colaborativo, dentro da perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem, investindo no AEE na turma da classe comum e na construção do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes PAEE. Após a normativa finalizada com organização e funcionamento fundamentados, após 15 dias teve início o período da pandemia.

E com o fechamento sem previsão de abertura das escolas, foi necessária outra mobilização de discussão para pensar nas estratégias para enfrentar o atendimento educacional aos estudantes PAEE na modalidade remota. Houve um período inicial de trabalho “no escuro”, segundo as gestoras, pois não havia publicação direcionada para este público e por jamais a educação ter passado por esse formato de ensino, o remoto emergencial, o que dificultou ainda mais a continuidade do trabalho pensado anteriormente. Assim, estudo prosseguiu com o intuito de compreender o que aconteceu a partir desse momento até a reabertura das escolas

5.3 PARTICIPANTES

Participaram 11 docentes indicados pelo Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI) do CAP. Ressalta-se que os participantes foram indicados por considerar que estes teriam interesse em participar do estudo e atendessem aos critérios de inclusão, sendo eles: ser docente da Educação básica do CAP, atuar no período da pandemia como docente de área de conhecimento ou Educação Especial e/ou ser gestor do NEEI. Os grupos de participantes foram divididos em três categorias profissionais que atuaram no período do ERE:

Grupo 1) duas gestoras do NEEI;

Grupo 2) cinco docentes que atuaram no AEE;

Grupo 3) quatro docentes de Área de Conhecimento dentre eles, do fundamental I, II e ensino médio.

No Quadro 4 estão apresentados os perfis dos profissionais que participaram do Estudo II. O perfil da gestão do NEEI apresenta aspectos diferenciais, considerando que as duas gestoras possuíam mestrado, regime de trabalho efetivo e dedicação de 40 horas na instituição. Destaca-se que tais características podem ser essenciais para se assumir um cargo de liderança e gerir um trabalho na perspectiva inclusiva, principalmente, considerando a formação qualificada, menor possibilidade de rotatividade da equipe, por serem efetivos e possuírem uma vaga mais segura na instituição. Esse perfil pode refletir na potência de institucionalização de políticas e práticas do núcleo que se iniciaram no momento pandêmico.

O quadro de docentes de Educação Especial era mais diversificado no sentido de

formação, pois dois possuíam apenas graduação, dois especializações e uma tinha doutorado.

Destaca-se que 100% dos docentes possuíam regime de trabalho temporário, o que poderia gerar rotatividade ao longo do tempo, maior risco de precarização por não possuírem segurança nas condições de trabalho, e dificuldades em manter continuidade e avanço das práticas. Porém, os professores tinham 40 horas de jornada, o que, em outros aspectos, facilitaria a atuação em uma única escola. Todos os docentes de Educação Especial eram contratados para atuar no Atendimento Educacional Especializado na perspectiva do Ensino Colaborativo. Participaram do estudo docentes de todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Quadro 4 Descrição dos participantes da pesquisa

Designado	Sexo	Idade	Formação/área de atuação	Maior titulação	Regime de trabalho	Carga horária semanal	Área de atuação	Nível de ensino
Grupo I: Gestores								
G1	F		Licenciatura em Pedagogia	Mestrado	Efetivo	40h	Gestão	Ensino fund. I, II e médio
G2	F	31	Licenciatura em Pedagogia	Mestrado	Efetivo	40 h	Gestão	Educação Infantil
Grupo II: Docentes de Educação Especial								
DEESP1	F	26	Licenciatura em Pedagogia	Graduação	Temporário	40 h	Colaborativo	Ensino Fund II
DEESP2	M	33	Licenciatura em Pedagogia	Graduação	Temporário	40 h	Colaborativo	Ensino Fund II e médio
DEESP3	F	27	Licenciatura em Pedagogia	Especialização-	Temporário	40 h	Colaborativo	Ensino Fund I
DEESP4	F	47	Graduação pedagogia	Doutorado	Temporário	40 h	Colaborativo	Educação Infantil
DEESP5	F	26	Pedagogia	Especialização	Temporário	40 h	Colaborativo	Ensino Fund I
Grupo III: Docente de Área de Conhecimento								
DAC1	M	25	Licenciatura em Ciências Biológicas	Mestrado em Educação	Temporário	20H	Biologia e ciências	Ensino Fund II e médio
DAC2	M	29	Licenciatura em matemática	Doutor	Efetivo	40H	Matemática	Ensino Fund II e médio
DAC3	F	30	Pedagogia	Mestrado	Efetivo	40H	Núcleo comum	Ensino Fund I
DAC4	F	42	Licenciatura Plena em Pedagogia	Doutorado em Educação	Efetivo	40H	Núcleo comum	Ensino Fund I

DEESP = Docente de Educação Especial / DAC - Docente de área de conhecimento Núcleo comum: Português, matemática, história, geografia, ciências e oficina da palavra.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Também participaram da pesquisa quatro docentes de área de conhecimento, sendo dois com formação inicial em licenciaturas específicas que atendiam no Ensino Fundamental II e Médio. Um docente tinha mestrado (DAC1) e outro, doutorado com ênfase em Educação Inclusiva (DAC2). Duas pedagogas faziam parte do denominado Núcleo comum que envolvia diferentes disciplinas consideradas como as básicas: português, matemática, história, geografia, ciências e oficina da palavra, as docentes também têm: uma tinha mestrado (DAC3) e a outra, doutorado (DAC4). Em relação à carga horária, apenas um desses docentes, tinha o regime de contrato temporário, com 20 horas de jornada na instituição.

Conforme o exposto, é possível identificar um perfil de docentes da Educação básica diferenciado, pois em sua maioria (sete participantes) possuía formação em nível de pós-graduação entre mestrado e doutorado, o que poderia favorecer boas práticas.

Assim, destaca-se que não é uma realidade comum no quadro de docentes da escola pública brasileira, porém serve para referenciar discussões que possam servir de modelo para outras realidades. De fato, a seleção do local levou em consideração esse fato, ou seja, de ser um perfil de educadores diferenciado, supondo que boas condições de trabalho poderiam melhor possibilitar a identificação de boas práticas durante o ERE e inovações na transição deste para o ensino presencial.

5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados por meio de dois instrumentos, a saber:

- 1) Questionário on-line elaborado na plataforma *Google Forms* (Apêndice com dados pessoais e profissionais, com um total de dez questões sobre idade, formação, área de atuação, nível de ensino).
- 2) Roteiro de perguntas norteadoras, composto por dez questões. As perguntas eram relacionadas à atuação prática docente no ERE e no retorno presencial, relação entre os docentes, facilidades e desafios encontrados no período pandêmico.

5.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Tendo sido cumpridas as exigências éticas, com a aprovação do comitê de Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar e a obtenção da anuência da instituição, a coleta

foi iniciada. Para isso foi feito um primeiro contato para recrutar e selecionar os participantes interessados por meio dos contatos fornecidos pelo NEEI. Em seguida, o *link* gerado com o formulário de levantamento de dados, aceite e disponibilidade de horários foi enviado para os interessados em participar da pesquisa. Nesse mesmo *link*, o primeiro item continha a autorização por meio do preenchimento do TCLE, com a opção de o participante consentir ou não sua participação na pesquisa.

A coleta de dados teve que ser ajustada de modo a viabilizar a participação dos diferentes grupos, de acordo com suas disponibilidades, e por isso se deu em momentos diferentes e com técnicas diferentes entre os grupos, porém utilizando o mesmo instrumento. Foram realizadas entrevista em duplas e grupos focais, quando a situação permitiu, e entrevistas individuais quando não foi possível compatibilizar as agendas com os participantes. Todas as coletas se deram a distância por meio de encontros no *Google Meet*.

Grupo I) duas gestoras do NEEI: foi realizada uma entrevista com roteiro semiestruturado, em dupla, com duração de 2:30h

Grupo II) cinco docentes da EESP: foi realizado grupo focal, uma entrevista coletiva, com duração de 3 horas de trocas e discussões, na qual foram disparadas as perguntas do roteiro de forma neutra, pela pesquisadora e os docentes se inscreviam para falar e faziam as discussões. Ao perceber mudança de foco da discussão ou prolongamento na fala, a pesquisadora fazia intervenção para retomada das outras questões.

Grupo III) quatro docentes de Área de conhecimento: foram realizadas entrevistas individuais com duração de, aproximadamente, 1:30h cada.

5.6 ANÁLISE DE DADOS

A análise do Estudo II seguiu os mesmos passos do Estudo I. Assim, será descrito de forma semelhante, porém com as especificidades dos dados baseados em relatos verbais.

A análise de dados foi embasada na Teoria Fundamentada dos Dados (TFD), iniciando-se o estudo sem um conceito elaborado e, sim, por meio de fenômenos indutivos, sendo construído ao longo da análise dos dados, através das hipóteses que explicam o fenômeno investigado, cuja ênfase está no que emerge dos dados de uma forma mais real e flexível, proporcionando novos conhecimentos à temática (STRAUSS; CORBIN, 2008). A FTD proporciona a organização dos dados de acordo com a sua interpretação, sem uma forma metodológica rígida e engessada, possibilitando flexibilizar a organização e discussão de forma mais ampla e baseada nas respostas obtidas.

Os dados dos encontros virtuais geraram seis vídeos com duração total de 7h. Todos os vídeos foram transcritos pela pesquisadora, a qual digitou em detalhes e se baseou nos cuidados alertados e orientações oferecidas por Manzini (2012), que destaca a importância desta transcrição ser realizada pela própria autora do estudo, valorizando o áudio e o visual que oferecem dados importantes.

Para tal situação, considera-se o que é posto por Strauss e Corbin (2008) sobre a Teoria :

Eventos, acontecimentos, objetos e ações/interações considerados conceitualmente similares em natureza ou relacionados em significado são agrupados sob conceitos mais abstratos, chamados “categorias”. Com a acumulação de conceitos, inicia-se o agrupamento (categorização) destes e com seu desenvolvimento em termos de suas propriedades e dimensões dividem-se em subcategorias (conceitos que pertencem a categoria), especificando melhor uma categoria (p.104).

Após a transcrição dos encontros, foram elaborados textos e organizados no software Atlas TI. Com o uso do software foi possível realizar a categorização por eixos temáticos. Inicialmente, as categorias temáticas foram criadas e, em seguida, ao longo da análise do texto, os excertos (falas) foram grifados e agrupados por essas categorias, ao fim, cada categoria tem uma relação de excertos do texto que, em seguida, se transformaram nos eixos de análise.

Os passos do procedimento de análise obedeceram a seguinte ordem:

Passo 1) Transcrição do vídeo em texto por grupo de participantes;

Passo 2) Criação das categorias e eixos temáticos baseados nos objetivos da pesquisa, com apoio do *Software* Atlas TI, para facilitar e enriquecer a categorização dos dados, contemplando-os em sua totalidade com mais agilidade, juntamente com o trabalho manual e interpretativo da pesquisadora. Foram feitos agrupamentos dos excertos por categorias para, em seguida, realizar análises por meio das conexões indicadas. Foram criados três eixos de resultados para a discussão que, por sua vez, foram desdobrados em categorias.

Passo 3) Discussões com a literatura sobre os dados: envolve relacionar os resultados encontrados sobre as temáticas com pesquisas já realizadas e lacunas científicas.

Passo 4) Análise crítica dos resultados: envolve definir o posicionamento da pesquisadora sobre a temática e os dados encontrados.

A partir da análise dos dados foram gerados três eixos temáticos para discussão, a saber:

Eixo 1) Organização do Ensino Remoto Emergencial;

Eixo 2) Práticas colaborativas no Ensino Remoto Emergencial;

Eixo 3) Retorno do ensino presencial.

6 RESULTADOS ESTUDO II

Os resultados foram organizados para serem apresentados em três eixos temáticos, que compreendem: Eixo 1) Organização do Ensino Remoto Emergencial; Eixo 2) Práticas colaborativas no Ensino Remoto Emergencial; Eixo 3) Retorno ao ensino presencial.

6.1 EIXO 1) ORGANIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CAP

A descrição da organização do ERE no CAP foi retratada em quatro tópicos, derivados da análise dos dados desse eixo. Primeiramente foram agrupados os relatos que expressavam a ótica dos gestores, e depois dos docentes do ensino comum e especial, num terceiro momento as experiências vividas com estudantes PAEE e por fim, as manifestações de que os desafios enfrentados foram comuns a todos e não exclusivas de estudantes PAEE. As descrições dessas categorias encontram-se detalhadas a seguir, ilustradas com excertos das falas dos participantes.

6.1.1 A ótica dos gestores do NEEI

A suspensão das aulas no CAP aconteceu em março, e em junho foram iniciadas as primeiras intervenções com os estudantes, por meio dos encontros on-line, pela plataforma *Zoom*. A instituição possuía o *site* com projetos e atividades pensadas por nível de ensino, criado para interação com todos da escola neste momento. O CAP teve a Política de assistência estudantil para garantir o acesso de todos, com doação de equipamentos e *internet*, porém, enquanto não se alcançava todos os estudantes, não havia um calendário oficial, nem obrigatório.

Apenas a partir de setembro, quando todos foram contemplados com as condições materiais necessárias, as aulas passaram a ser obrigatórias. Vale ressaltar que esta não foi uma realidade comum no Brasil, trata-se de um colégio público de referência, ligado a uma universidade federal. Porém, destaca-se que garantir os recursos era importante, mas não suficiente para garantir o processo de escolarização, principalmente, dos estudantes PAEE.

Assim, foi necessária uma mobilização de discussão coletiva para se pensar sobre as estratégias para o atendimento educacional dos estudantes PAEE na modalidade

remota. Pensando nas possibilidades para estes alunos, a G2 fez seu questionamento inicial: *“Como vamos fazer o PEI on-line? Naminha cabeça era impossível”*. Todos estavam inseguros e sem direção para dar continuidade ao trabalho iniciado recentemente, no presencial.

Em relação ao funcionamento da instituição, a partir de discussões coletivas que envolviam todo corpo docente, a escola decidiu se organizar a partir de projetos interdisciplinares e eixos temáticos de trabalho. Cada eixo e projeto possuía docentes de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e docentes de EESP, todos como responsáveis para planejar e executar as atividades síncronas e assíncronas, o que contribuiu para as boas experiências no ERE, segundo os docentes e gestores.

As gestoras relataram que houve um investimento na inovação, na dimensão inventiva para se pensar em uma nova escola, porém passaram por problemas de excesso de trabalho, sobrecarga, dentre outros. Elas destacaram que, sem romantizar, foi possível viver uma experiência positiva com outras possibilidades, diferentes projetos, experimentações, outras linguagens e tecnologias neste período tão desafiador. Inventaram uma nova escola no ERE, com muito custo.

A gente conseguiu instituir políticas e práticas, com um núcleo que estava iniciando ainda. Todas as premissas do NEEI foram apresentadas e discutidas nas plenárias pedagógicas e para direção (G1).

Assim, na opinião das gestoras do núcleo que apresentaram uma gestão participativa e colaborativa houve evolução e conquistas de espaço dentro da instituição durante o ERE, mesmo que não tenha dado continuidade 100% no retorno ao ensino presencial, o início do movimento estava marcado. Pensando na proposta de implantação do Ensino Colaborativo, concepção investida pelo núcleo, Capellini e Zerbato (2019) consideram a implementação das políticas um aspecto importante para assegurar as práticas e para a efetivação do ensino colaborativo no Brasil, assim como, investimento em recursos e suporte para os professores.

Dentro desse contexto, as concepções teóricas do NEEI eram embasadas em três aspectos fundamentais para o funcionamento da Educação Inclusiva: Ensino Colaborativo (EC), Desenho Universal para aprendizagem (DUA) e Planejamento Educação Individualizado (PEI). Três discussões que, segundo as gestoras e os docentes de Educação Especial, enriqueceram e foram potencializados no ERE.

No EC, segunda as gestoras, os docentes de Educação Especial trabalhavam diretamente com os docentes de áreas dentro dos projetos e eixos e faziam entradas nas aulas síncronas, com as orientações de divisão de tarefas, troca de papéis, planejavam, avaliavam e executavam juntos, pensando em todos os estudantes da turma. Destaca-se que houve a prática colaborativa como base, mas que somente essas características não

garantem a efetivação do EC, porém é um início do movimento. Além disto, a perspectiva colaborativa docente de área mais o de educação especial, era pensada para todos os estudantes, não somente os PAEE, o que caracteriza uma base nas práticas universais.

Neste contexto on-line, foi possível também iniciar um trabalho na perspectiva do DUA, pois foi necessário pensar diferentes formas de interação, o que aproximou o docente da Educação Especial e do ensino comum, pensando no coletivo total de estudantes (G2).

De acordo com a narrativa foi possível identificar características de práticas colaborativas e universais, porém não são suficientes para garantir a efetivação do EC e do DUA, embora estejam na tentativa e no caminho das concepções mais adequadas.

Outra prática investida pelo Núcleo era o diálogo com a família como estratégia pedagógica, que se destacou nos relatos das gestoras como facilitador no ERE, ou seja, a família como novos mediadores na realização das ações do AEE. As gestoras relataram que, no momento da pandemia, a participação da família na construção do PEI teve uma importância diferenciada, apesar da compreensão de que o PEI é um diálogo com todos os envolvidos. Como premissa obrigatória nos documentos da instituição, constava agenda de reuniões com as famílias para tratar sobre questões pedagógicas dos estudantes, a exemplo da Resolução nº 01/2020 do CAP no artigo 6º que versa: *“Para o atendimento do público da Educação Especial, será criada uma agenda de reuniões com as famílias, levando em considerações especificidades de cada estudante”* (CAP, 2020a, p. 4).

A partir disso, todas as discussões eram pautadas na necessidade de diálogo com as famílias, pensando nos dois pilares estabelecidos: manutenção dos vínculos afetivos e a manutenção do vínculo com o conhecimento. Sendo assim, era necessário compreender a dinâmica da casa:

como se organizam? Perderam emprego? Quem fica com a criança? A criança acompanha a aula virtual? Por quanto tempo? (G1).

Este levantamento foi necessário para pensar em estratégias, de uma forma que mantivesse a vinculação pedagógica e a organização do atendimento dos estudantes, considerando a realidade de cada um deles. Segundo as gestoras, houve diferentes perfis de acompanhamento, alguns estudantes conseguiram acessar a aula virtual, outros nem tanto, alguns em momentos específicos, por isso foram necessárias outras estratégias, a exemplo de entrega de materiais físicos nas casas.

Esses diferentes perfis de acompanhamento também estavam relacionados ao nível de apoio dado pela família, pois os estudantes, de forma geral, dependeram dos familiares para realizar as atividades e participar dos encontros, principalmente, aqueles dos anos iniciais do ensino. Zuin e Costa (2021), em estudo sobre percepções dos familiares de estudantes PAEE na pandemia, identificaram alguns fatores decisivos nesta relação com a família e a escola, a começar pelo *“incentivo, a supervisão familiar na*

condução das tarefas impressas e a devolução dessas atividades para instituição, como forma de acompanhamento do progresso dos alunos e manutenção do aprendizado” (p.411).

Zuin e Costa (2021) destacaram como aspecto positivo a ampliação da relação com seus filhos e a aproximação do contexto escolar, conhecendo potencialidades que antes desconheciam. Em relação às atividades, relataram ter acontecido uma evolução ao longo do tempo da pandemia, o qual iniciou com muita dificuldade na realização das atividades, que inicialmente não contemplavam a individualidade. Ao longo do tempo essa dinâmica foi melhorando, os estudantes ganharam autonomia na realização das atividades, embora não tenha sido alcançado a todo tempo e nem na totalidade, havendo, ainda, uma dependência da família na execução.

Dentro deste contexto, muitas famílias dos estudantes PAEE relataram dificuldades neste acompanhamento, o que refletia no desempenho dos estudantes, principalmente, em relação ao como ensinar seus filhos sem terem formação pedagógica. Os participantes do referido estudo questionaram que antes da pandemia não eram enviadas atividades de casa, o que dificultou mais ainda, pois seria o primeiro contato com as atividades pedagógicas neste ambiente. Se já existisse esse movimento, poderia ter facilitado esse apoio na pandemia. Destaca-se que esta prática da ausência da atividade de casa antes da pandemia, se apresenta apenas para estudantes PAEE, está relacionada à desvalorização da função da escola para esses alunos e/ou à falta de um planejamento pensado para estes estudantes. Assim, o prejuízo

Vale destacar a compreensão do momento que estava sendo vivenciado, inclusive pelas famílias, situações difíceis enfrentadas por muitas pessoas. Além das dificuldades escolares dos seus filhos, vivenciaram outros marcadores de exclusão. Em algumas situações, a gestão exigia o acompanhamento, mas quando analisava e identificava um contexto difícil, acolhia, compreendia e dava suporte.

Quando eu exigia, buscava a família, ela uma vez me disse assim, me deu uma rasteira, uma aula de vida: a última coisa que estou preocupada é com a escola, ele não tinha o que comer, sem dinheiro, na pandemia, vivia na educação integral e a família passa a ficar com ele e tendo alguns conflitos (G1).

Houve um caso em que foi necessário o CAP ajudar a família com cesta básica, *“aquela mulher, sozinha, moradora da favela, só vive com o salário-mínimo, filho com Autismo nível 3 que exigia atenção dela o tempo inteiro”* (G1). Em situações como essa, o diálogo, a escuta e o acolhimento fizeram toda a diferença. Após a parceria, num determinado momento, as gestoras relataram o avanço da criança na participação, na comunicação, entre outros.

Em relação à avaliação dos estudantes PAEE no ERE, o CAP tinha a premissa da avaliação diferenciada, exigindo, além do boletim, o relatório para todos os estudantes

PAEE em qualquer nível de ensino. A organização da avaliação para os estudantes PAEE no ensino remoto teve como facilitador político a Resolução nº 05/2020 da própria Instituição, que descrevia em seu artigo 2º §4 sobre a avaliação para os estudantes PAEE:

Para a avaliação dos estudantes PAEE também serão consideradas as especificidades sistematizadas nos Planos Educacionais Individualizados, quando necessário, e as discussões e deliberações em reuniões de série e conselhos de classe (CAP, 2020b, p. 2).

Assim, facilitava a exigência de um relatório descritivo, com os apontamentos do PEI, como avaliação para todos os estudantes PAEE de todos os níveis de ensino, porém nos casos em que os estudantes solicitavam o envio de boletim com notas, este era anexado para eles.

Quanto aos resultados da avaliação, existiam turmas que avaliavam por meio de notas no boletim, outras com relatório, pois não havia nada institucionalizado, mesmo considerando que apenas a nota e o boletim não eram suficientes para analisar o que o estudante aprendeu, quais áreas necessitavam de mais investimento, entre outros aspectos avaliativos. No contexto do ERE, os docentes de Educação Especial faziam parte do coletivo e avaliavam todos os estudantes da turma e não apenas estudantes PAEE, caracterizando uma prática colaborativa que pode beneficiar a todos.

De maneira geral, o ERE aconteceu de diferentes formas dentro da instituição. Segundo as gestoras, existiu a dificuldade de dizer e unificar apenas uma descrição de como aconteceu o ERE. Há um caminho, ainda, para garantir que a política se materialize, e mesmo o planejamento acontecendo de forma colaborativa, a prática docente se deu de diferentes maneiras, uns mais corporificados, outros menos. Ainda, umas experiências foram mais aproximadas das concepções da gestão e outras com necessidade de discussões e investimentos, para garantir qualidade na prática. Porém, os gestores acreditam que com a implantação da política o andamento da prática inclusiva será facilitada.

6.1.2 A ótica dos docentes

Uma experiência desafiadora, foi bacana, porém desafiadora, o novo é algo, temeroso. Como que eu vou agir nessa situação? Eu tiro como experiência durante o Atendimento individualizado – foram surgindo questões bem complexas para a gente tá fazendo esse movimento através do celular era complexo (DEESP2).

De uma forma geral, os docentes de Educação Especial relataram que todo o trabalho pensado para inclusão no ERE foi voltado para o trabalho com a turma no coletivo, não existiu um trabalho específico de atendimento individualizado, exceto nos casos de um relato do docente que atuava com um estudante do ensino médio e o de outro docente que trabalhava com uma criança que não conseguiu acompanhar inicialmente, os

encontros coletivos. Foi relatada a necessidade de encontros individuais entre os docentes e área (regentes) com os da Educação Especial para dialogar sobre como seria a continuidade do trabalho no ERE.

Um dos focos das discussões do coletivo da Educação Especial era a questão da acessibilidade instrumental, pois se tratava de tecnologias desconhecidas que poderiam dificultar mais ainda para os estudantes que possuíam alguma dificuldade no acesso às atividades. Quando o *site* da escola foi pensado, a pauta era a necessidade de um espaço para acessibilidade, porém sempre dentro da perspectiva do DUA.

Segundo relato de DEESP5, a pandemia “*foi divisor de água*” (DEESP5) para pensar no coletivo e para toda turma, os docentes de Educação Especial não ficavam apenas com o estudante PAEE, a atuação era muito ampla. Apesar de valorizem e defenderem as práticas universalistas, os professores reconheceram que nem sempre essa perspectiva, a exemplo da base dos três princípios do DUA era alcançada exatamente como na teoria, mas afirmavam que a condução do trabalho pela gestão do NEEI era embasada em seus princípios e sempre como ponto central da prática pedagógica.

Foi pontuado nos relatos dos docentes da EESP e de área (regente) a valorização e a operacionalização da práticas colaborativas no caminho do EC, uma facilidade maior na comunicação entre os docentes, promovendo reflexões sobre o PEI, pensando em estratégias de acessibilidade instrumental e metodológica para turma, assim como, de adaptações de atividades individuais . O PEI era elaborado no *Google Docs*, ao qual todos os docentes tinham acesso, contribuía e acompanhavam. DEESP4 destacou que:

O grupo de professores que acreditava que o planejamento fosse feito com todos, com a colaboração, a coisa ia acontecendo de uma forma melhor. A comunicação se tornou muito tranquila, dentro do viés do Desenho Universal para Aprendizagem (DEESP4).

O planejamento é essencial para garantir práticas mais efetivas no processo de inclusão escolar. Quando se trata do PEI relacionado aos estudantes PAEE, essa ideia é reforçada, pois é o documento que reúne a informações com necessidades e potencialidades dos estudantes, permitindo um ensino com estratégias mais adequadas e possíveis com os estudantes. Embora seja um documento que é necessário a avaliação de elegibilidade, pois nem todos os estudantes PAEE tem necessidade, assim como, não são em todos os momentos que a prática universal ela é eficaz, faz-se necessário a avaliação individual para levantamento e demandas, serviços e suportes e a identificação do objetivo da atividade para análise da prática mais assertiva, entre diferenciar e diversificar, considerando que as práticas universalistas devem ser priorizadas e analisadas inicialmente.

Dentro do contexto da pandemia, segundos os participantes,houve um aumento no planejamento colaborativo, aspecto importante e facilitador gerado pelo ERE. No estudo

de Alberto *et al.* (2020), realizado em Institutos Federais, os autores informaram que também houve um aumento da prática do planejamento. No ERE o tempo de planejamento era maior, assim como, a facilidade do encontro remoto, sem necessidade de tempo de deslocamento, gerava um link e todos estavam no mesmo espaço, ainda sem muitas atribuições do dia a dia já que a circulação nas ruas era proibido. Faz-se necessário pensar em aspectos facilitadores que foram exclusivos do ERE, mas que podem servir como pontos de reflexão para uma reorganização do retorno presencial.

Os docentes de áreas do conhecimento relataram que houve aumento pela busca de apoio dos docentes de EESP para orientar, direcionar e se preparar para enfrentar os novos desafios colocados pelo ERE, principalmente, em relação aos estudantes que possuíam limitações e dificuldades com as tecnologias e a tela. Vale destacar que no ERE as salas de aulas remotas estavam abertas, viraram aulas públicas para quem quisesse assistir, a partir disto é possível perceber uma motivação de busca pelo apoio, afim de não escancarar a ausência de trabalho já existente com os estudantes PAEE no presencial. É uma reflexão a se fazer, pois no ensino presencial dentro da sala fechada, nem sempre essa busca por apoio existe, pois não há exigência e as vezes a família nem sabe o que está sendo ou não garantido para seu filho na escola.

Algumas demandas eram sinalizadas pelas famílias, sendo necessária a escuta e o acolhimento. Os docentes, em geral, pontuaram que sem a parceria com as famílias seria impossível de acontecer a educação remota, *“A dedicação, disponibilidade e possibilidade de conexão, do contexto familiar foi extremamente favorável”* (DAC4). DAC4 citou o exemplo das famílias que sinalizaram a sobrecarga de atividades assíncronas, devido à agenda com outros compromissos terapêuticos das crianças, sendo um dos aspectos revistos pela escola para acolher e acompanhar a demanda da família, firmando a parceria essencial neste período.

Os docentes que entraram na instituição no momento do ERE relataram que foi necessário muito estudo para reinventar a prática, pois no processo seletivo era previsto uma volta breve para o presencial. O momento foi considerado como desafiador, pois os docentes não conheciam os estudantes presencialmente, nem o ritmo da turma e nem dos docentes. Entretanto, com o tempo, foram se acostumando com a nova proposta.

Apesar de uma insatisfação pela sobrecarga de trabalho no ERE, o discurso dos docentes de EESP foi de que existia uma facilidade maior de troca, mais reuniões, mais planejamentos, o que facilitava a parceria, principalmente, nos momentos síncronos, para pensar e executar estratégias. Os relatos dos docentes de área corroboram com os dos docentes da EESP na importância desses momentos, do diálogo aberto, do acompanhamento do não se sentir sozinho, perdido, ter alguém para validar uma estratégia ou pensar juntos uma forma de que ninguém ficasse de fora.

A experiência no Ensino Médio foi citada um pouco diferente do Fundamental I e da Educação Infantil. O docente de EESP relatou que participava dos encontros síncronos, porém não interviam diretamente com os estudantes com ou sem deficiência. Segundo o docente, “*os estudantes ficavam mais à vontade*” (DEESP2). Assim, apenas quando houvesse necessidade, realizava-se a intervenção com os estudantes da educação especial, os quais se comportavam da mesma forma que seus colegas e não necessitam de apoio naquele momento.

Os docentes de área relataram que o trabalho por projetos interdisciplinares também facilitou bastante o andamento do trabalho colaborativo com o docente da EESP, como exemplo do relato da docente:

Eu acho que algo muito positivo do ERE foi a entrada da INTERDISCIPLINARIDADE, eu acho que no remoto a gente conseguiu fazer um trabalho muito bom entre as disciplinas envolvidas algo muito positivo do ERE, porque que a gente conseguia se reunir efetivamente e tivemos um ganho em diversos aspectos, em diversos sentidos e os alunos de maneira geral tiveram ganho muito positivo (DAC3).

Segundo Assemany e Marçal (2022), o trabalho interdisciplinar é importante para o ensino, pois leva em consideração a liberdade da organização do trabalho docente e responde às questões sociais e escolares, sem modelos prontos, existe a multiplicidade que mobiliza a educação. A interdisciplinaridade como facilitadora da colaboração e das práticas universais foi uma provocação às mudanças necessárias na organização da educação. A exemplo: de rever a carga horária de planejamento, quantidade de conteúdo, sobrecarga de atividades, prazo e pressão nos estudantes de uma forma geral.

Sobre a organização da avaliação, além de acontecer de forma coletiva com a participação de todos os professores, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, todos os docentes avaliavam todos os estudantes, as notas eram dadas pelo desempenho nos projetos e nos eixos, não por disciplina. Os docentes de EESP participavam contribuindo com a avaliação da turma inteira, não somente dos estudantes PAEE, além de estarem presentes no momento de orientações e flexibilizações dos tipos de avaliação, como fotos dos cadernos com as atividades, avaliação oral, ampliação de material, redução de questões, jogos, recursos, o que facilitava e diversificava a participação dos estudantes, proporcionando uma forma viável de eles responderem o que tinham aprendido, principalmente quando os conteúdos eram mais abstratos e complexos, segundo os próprios docentes de área de conhecimento.

A flexibilização da avaliação ficou clara no relato dos docentes, o cuidado com o momento que estavam vivenciando e muitos aspectos foram considerados:

A questão da avaliação não foi dificuldade, tinha algo muito claro que nenhuma criança ia ser reprovada, que queria que todos ficassem bem, na medida do possível, que não fossemos produtores de stress, maiores demandas, problemas (DAC4).

No Ensino Médio, embora tivessem projetos, a avaliação era pelo desempenho relacionado à disciplina, ou seja, cada docente atribuía uma nota. Apesar dos desafios, foi iniciado o movimento de colaboração no Ensino Médio, o qual necessita de mais ajuste na operacionalização. Existe a necessidade de investir mais nas atividades coletivas, ampliar a participação do docentes de EESP com o de área de conhecimento no planejamento e nas aulas, não colocar o foco no estudante e, sim, nas práticas e com um olhar mais para todos.

No cenário da educação, muitas comparações têm acontecido entre ERE e o ensino presencial. São situações incomparáveis. Os docentes de área deixam muito claro nos seus relatos sobre comparar uma educação já feita há décadas, com uma estratégia emergencial que durou dois anos. Porém, algumas práticas do ERE favoreceram, de alguma maneira, reflexões para uma educação melhor.

Em síntese, gestores e docentes do ensino especial e comum destacaram na organização do ERE no CAP os pontos apresentados no Quadro 5 :

Quadro 5 Pontos destacados por gestores e docentes na organização do ERE no CAP

Ótica dos Gestores do NEEI	Ótica dos Docentes
Investimento nas discussões políticas e elaboração de documentos institucionais com artigos da Educação Inclusiva, fortalecendo a responsabilidade coletiva pela inclusão escolar;	Organização de forma coletiva e por projetos interdisciplinares;
Trabalho embasado na concepção do ensino colaborativo, DUA, PEI	Perspectiva do DUA, EC e PEI
Diálogo com a família como estratégia pedagógica;	Demandas advindas das famílias.
Premissa da avaliação diferenciada, exigindo além do boletim, o relatório para todos os estudantes PAEE em qualquer nível de ensino.	Aumento da busca pelo apoio aos docentes de Educação Especial

Fonte: Elaboração própria (2022)

Durante o ERE, para gestores houve a preocupação com a política institucional, a instituição do trabalho coletivo e colaborativo, a partilha de responsabilidade pelos estudantes PAEE, a manutenção do diálogo com a família e com a garantia de implementação de inovações que estavam em curso antes da pandemia e que se relacionavam aos serviços e apoio baseado no EC, na elaboração do PEI e planejamento de aulas baseadas no DUA, além das preocupações em sistematizar os modos de avaliação de estudantes PAEE. Os docentes destacaram na organização do ERE, o trabalho colaborativo e coletivo na forma de projetos interdisciplinares, o estreitamento da parceria entre os professores da educação especial e de área de conhecimento na perspectiva do EC, a implementação do PEI, do planejamento baseado no princípios do DUA e no respeito às demandas das famílias.

Os destaques identificados por gestores e docentes foram dos aspectos positivos da organização do ERE, mas será que a experiência sempre foi positiva? O tópico a seguir

retrata com mais detalhes o que foi a experiência do ERE para os participantes.

6.1.3 Vivências no ERE com estudantes PAEE

O ensino remoto foi a aprendizagem na dor, lógico que aprendemos muitas coisas, mas queria muito que isso nunca tivesse existido (DAC1).

O ERE propiciou e antecipou a imersão tecnológica na educação. A tecnologia estava aos poucos se aliando à educação presencial, porém, com a chegada da pandemia, houve a revolução tecnológica. O que antes era visto como opção se transformou em obrigação. Esse aspecto foi considerado pelos docentes, por um lado, positivo. Pois, apesar de todas as dificuldades enfrentadas para se adaptar ao on-line, foram adquiridas novas habilidades, conhecer e aprender novas plataformas, estratégias e recursos para utilizar com os estudantes tanto no ensino on-line como no presencial. Segundo Santos (2020,p.12) *“Pode-se considerar como um marco positivo para a história da educação brasileira por se tratar de formas mais ativas de ensinar, pautadas em ferramentas tecnológicas”*.

Anteriormente, existia uma dificuldade em lidar com alguns recursos de forma geral, porém, depois do ERE, os próprios estudantes criaram “proficiência”, o que facilitaria o uso posteriormente, com autonomia de todos, segundo DAC3.

Algo de muito positivo do ERE foi a habilidade de lidar com vários sites em várias plataformas legais. Tem vários jogos pedagógicos, vários sites de produção de jogos pedagógicos que a gente não conhecia, como por exemplo *wordwall*, ele é muito legal, e aí os alunos super curtiram, a gente lançava mão sempre dessas plataformas, eles adoravam o *Padlet*, uma coisa que a gente pretende continuar levando, mesmo para dentro da sala de aula (DAC3).

Vale lembrar que esta forma de avaliar a chegada inesperada da imersão da tecnologia, não foi uma realidade comum na maioria das escolas brasileiras, o acesso aos materiais, plataforma, internet, assim como o conhecimento de acesso e descobertas de novas plataformas, um cenário que existiu, mas não pode generalizar na realidade do Brasil, mas foi uma experiência positiva vivenciada por esta instituição.

A obrigatoriedade da utilização de recursos tecnológicos no ERE despertou possibilidades de trabalhos que facilitaram a acessibilidade instrumental à alguns estudantes. Assim como, o uso da Tecnologia Assistiva no contexto educacional tem promovido bom desenvolvimento e autonomia para os estudantes PAEE (FREITAS *et al.*, 2022). DAC2 destacou o caso do estudante com baixa visão que, durante o ERE, apresentou um aumento no seu rendimento em matemática. Ele identificou que o estudante utilizava uma plataforma que ampliava as letras e melhorava o acesso às atividades, mais do que no presencial, e o aluno pode ter uma melhor compreensão.

A partir daí o docente produzia material, arquivos em PDF que fossem compatíveis com a plataforma, além de gravar videoaulas no *Youtube* para facilitar a

compreensão, o que melhorava a participação de todos os outros estudantes, porém o estudante PAEE se destacava. Este estudante cursou 8º e 9º anos no ERE e no 1º ano do Ensino Médio participou das olimpíadas de matemática, passou para 2ª fase, uma conquista importante. Por isso, a necessidade do investimento e preocupação com a acessibilidade para o acompanhamento com qualidade e autonomia dos estudantes. Destaca-se que garantir a acessibilidade não é uma opção, mas um direito que todos os estudantes possuem posto na LBI nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015).

O fato de a tecnologia educacional facilitar, também, a acessibilidade para os estudantes que necessitam de ajustes, esses recursos podem ser utilizados em prol de todo coletivo, entre os que possuem ou não necessidades específicas. Devido a isto, é necessária uma atenção à continuidade do uso nas escolas para promover a autonomia e a independências dos estudantes, assim como a equiparidade de condições (FEITOZA; SIMONE; LEMOS, 2022).

Na realidade do CAP, a produção de recursos pensados pelos docentes de EESP junto com os docentes de área e o Serviço de Orientação Educacional fizeram toda a diferença na participação dos estudantes. Há como exemplo, a professora DAC4 que fez o relato sobre seu estudante com Paralisia Cerebral (PC):

Foi pensado o recurso de tecnologia assistiva, de comunicação alternativa o aplicativo de comunicação por imagens vocalizado, o que permitia o estudante interagir com os conteúdos da aula remotamente, dando respostas sobre o que aprendeu no encontro ou resultados das atividades assíncronas, essa ferramenta foi importante para o acompanhamento e participação do estudante (DAC4).

Foi elaborado para o mesmo estudante, o caderno digital, uma proposta em parceria entre docente da EESP e de área, no qual ele tinha maior facilidade, digitalmente, de fazer registros. O caderno foi criado no *Jamboard (google)* e que todos os outros estudantes também poderiam ter.

O estudante com Autismo, M., do 5º ano, também foi beneficiado pela tecnologia. Ele apresentou interesse pelas telas, conseguiu permanecer e acompanhar as aulas mais do que no presencial, prestava atenção, participava e fazia as atividades de casa. Experiência importante para ser pensada como estratégia no ensino presencial, o uso da tecnologia para mediar as dificuldades e o engajamento, que é desafiador para ele, segundo suas docentes.

Esta troca é fundamental para enriquecer as estratégias e ideias de recursos para usar com os estudantes. Essa aproximação entre os docentes de área com os docentes da EESP foi destacada como um ponto positivo nesse momento do ERE, a relação de confiança, de troca e da criação de vínculo são necessárias para o trabalho colaborativo e articulado, para enfrentar tantos desafios inéditos que arrebataram a educação. Além da ampliação de relações dentro da instituição, não somente a relação do trabalho colaborativo, o vínculo com docentes de outros setores se fez importante para o trabalho

interdisciplinar, conforme a fala da gestora 2:

Estabelecer boa relação com colegas dos outros setores, por meio do projeto interdisciplinar, relações transversais, passei a conhecer colegas que não conhecia, era de outra sede, de outro turno, matemática, língua portuguesa, pude aproximar. Na mesma perspectiva em relação ao trabalho, mas não só relação docente de trabalho, mas de ajuda mútua, Interesse dos colegas, tirando dúvidas e perguntando, além da dimensão pessoal, para mim foi muito bacana, trocar, pensar juntos, indicar materiais. Se a gente tivesse no presencial não teria essa oportunidade (G2).

A qualidade das relações é importante dentro da escola, quando se pensa em trabalho colaborativo e o movimento da cultura colaborativa. Para garantir este movimento, segundo Silva (2020), são necessárias mudanças profundas em três aspectos: a) Estrutura física, recursos e materiais da escola. Principalmente, relacionada à acessibilidade e aos serviços de apoio à inclusão; b) Âmbito da cultura profissional e organizacional, que envolve a concepção da equipe frente à inclusão dos estudantes PAEE, o que compreendem como papel da escola; c) Cultura docente que está relacionada ao individualismo constrangido e à colegialidade artificial que reforçam o trabalho isolado dos profissionais, principalmente na relação docente de AEE e de área do ensino comum, com pouca interação, pouca comunicação, atuando de forma distante e paralela.

Assim, constata-se a importância das relações entre os profissionais, considerando ser um passo importante para cultivar o movimento colaborativo que favorece as políticas e práticas institucionais de inclusão escolar.

Nesse sentido, destaca-se a importância do papel da gestão na mobilização e nos ajustes que são de grande porte, ampliando o alcance da responsabilidade não somente aos docentes. Necessitando de modificações mais robustas e em nível macro de organização e funcionamento da instituição.

Dentro dessa perspectiva, os docentes identificaram que é possível a mudança no coletivo com o trabalho colaborativo. Na pandemia, foi uma ação obrigatória, por falta de opção, porém se for do interesse e vontade, como missão da instituição, seguindo as transformações sugeridas por Silva (2020), poderia construir algo muito melhor do que o vivenciado. Eles relataram que no ERE foi provado o quanto funciona, mesmo em condições não tão favoráveis.

O coletivo envolvido a gente pode criar e recriar o que quiser, basta a escola ter como corpo coletivo uma noção que precisa alcançar determinada coisa e agarrar isso e ter comprometimento para mudar. O ensino colaborativo é possível, mas a escola precisa tomar isso como projeto e eu vejo muito como ideal do NEEI, Se a escola abraçasse talvez a gente conseguisse avançar (DEESP1).

Assim, é necessário o investimento do coletivo e a responsabilização de todos os setores participantes, que seja uma demanda institucional que faça parte do escopo da escola. O que reflete na importância e no impacto da operacionalização da política. No

CAP, por ser um projeto institucional recente, as conquistas e os espaços estão começando a ser ocupados. Porém, se restringir apenas a um núcleo, não será possível concretizar as ações.

A transformação é urgente, a pandemia trouxe esse legado. A educação de antes já não cabe mais nessa sociedade. O alunado está mudado, apresenta outras necessidades, outras demandas. É essencial considerar os dois anos vivenciados tanto nas mudanças educacionais, como no perfil, comportamento e aprendizagem da comunidade escolar. A escola precisa acompanhar as mudanças fora dela. O ERE proporcionou e mostrou a capacidade e a potência da “inventividade” que a escola tem. Em pouco tempo, outra escola foi criada, outros objetivos, estratégias, recursos, currículos, foi se moldando a realidade. Não que tenha acontecido da forma mais adequada, mas foi possível dar continuidade dentro das possibilidades vividas no momento.

Destaca-se que a necessidade de moldar e transformar permanecem, ainda há a urgência de se repensar a educação, a didática, os interesses, não há condição de manter a escola de antes, depois dessas experiências.

Os docentes destacaram que essa flexibilidade e o potencial de criação do ERE, com uma educação contextualizada, valorizando a realidade dos estudantes, foi algo positivo que gerou movimento e tirou da zona de conforto muitos docentes que estavam há anos com a mesma proposta de educação e que se não houvesse a pandemia, talvez seguissem no mesmo caminho e na contramão da sociedade atual. Conforme a fala da participante

Foi muito positivo a potência da inventividade, os desafios que o ERE trouxeram evidenciaram a urgência da inventividade, da criação, singular diante de cada contexto cada criança, algo eu já tinha antes, mas ficou mais fortalecido a potência disso, criar diante do que você vê, que a turma traz, uma criança traz, cm nossos olhos estavam mais atentos ao acolhimento, não que não existisse antes, mas a ideia do vamos ficar todos bem, vamos olhar mais a vida dessas crianças, saúde emocional da criança, aumentou a liberdade de criação durante o remoto, algumas experiências vividas no remoto com os colegas e com as crianças, estou trazendo para o presencial (DAC4).

Alguns docentes relataram experiências positivas de engajamento, participação e evolução de alguns estudantes PAEE no ERE. É importante validar experiências exitosas, pois faz-se necessário o aproveitamento dos saldos vivenciados mesmo em um momento tão desafiador. Foi possível adquirir novas habilidades, fazer o acolhimento, conviver de forma diferente e promover o bem-estar dos estudantes. Dentro do cenário vivenciado, com limitações e problemas, foi possível identificar saldos positivos, conforme citado pelos participantes:

Um encontro do infantil 4 que foi marcante para os docentes e para mim. A atividade era fazer um bolo. O planejamento era passado por e-mail para as famílias terem acesso aos materiais para o momento do encontro. Se possível fizesse um bolo antes e durante o encontro ter os ingredientes em mãos, porque não daria tempo de o bolo ficar pronto para eles degustarem. Atividade

pensada de uma forma que facilitasse também a participação do estudante com cegueira para trabalhar texturas a partir de cada ingrediente. Foi um encontro lindo porque todas as crianças estavam com o bolo, o estudante cego não comia bolo e a partir desse dia ele passou a comer o bolo. Durante o planejamento pensamos em muitas possibilidades de não dar certo por ser remoto, mas deu certo, a única dificuldade dele foi no manuseio por dificuldade com algumas texturas e que foi trabalhado no encontro (DEESP4).

Situações pensadas para toda turma, considerando as dificuldades do estudante PAEE, a fim de explorar melhor as texturas, geraram atividades coletivas, não necessariamente apenas para ele, mas com um aspecto universal. Segundo Magalhães (2020b), no ERE, foi necessário investir em produção de materiais diversificados, aliado às propostas mais flexíveis que facilitassem pensar em recursos menos engessados, não especificamente para os estudantes PAEE mas, sim, para todos os estudantes da turma. Este trabalho diversificado precisa ser mais valorizado nas escolas, ou seja, diversificar mais e adaptar menos (apenas quando for necessário). A escola precisa conhecer conceitos de práticas universais que possibilitem vivências de ampliação de repertório no engajamento, na didática e na avaliação. Quando há ampliação, diminui a demanda por adaptação, aumentando a possibilidade do trabalho no coletivo (ZERBATO, 2014). Destaca-se que esta é uma discussão anterior à pandemia, porém as discussões se aprofundaram com a experiência do ERE.

Outro aspecto importante discutido pelos docentes foi o envolvimento da turma com a temática da inclusão, acessibilidade e o próprio empoderamento dos estudantes PAEE. Um desejo e interesse que surgiu no ERE que irá facilitar as relações no ensino presencial. Como na situação com o estudante L., surdo oralizado, que faz uso do aparelho auditivo e cursa o 2º ano:

Em parceria com a orientadora educacional, percebemos que ele tinha vontade de falar sobre a surdez, ele falava sempre e queria mostrar o aparelho. A gente desenvolveu um trabalho muito bom sobre inclusão e acessibilidade na turma. Começamos a falar sobre os recursos que estão no nosso cotidiano, piso tátil, braile e as crianças iam trazendo, escrevemos um artigo sobre isso, como foi o processo. Elas sabiam identificar o que era, mas não sabiam o nome e não entendiam direito, levantaram as ideias para falar sobre os recursos. Leandro quis falar do aparelho dele, separamos um momento para ele falar, mostrou como funciona, limpa, tirou as dúvidas de todo mundo... trabalho pensando no retorno presencial porque ficaria mais evidente. Falamos sobre a língua de sinais. Ele usa alguns sinais, ensinou para turma o sinal deles, o sinal de vídeo game, o mais legal eles aprenderam o sinal de vídeo game e ficaram combinando em LIBRAS para jogar depois da aula. Os alunos que tinham irmão ou conhecia alguém com deficiência compartilharam experiências, foi muito bacana (DEESP5).

Foram vivenciados momentos ricos e valiosos que marcaram um período tão temeroso. A educação tem esse poder, do acolhimento, da escuta e da transformação. Outro exemplo de destaque foram os avanços de M., estudante com Autismo do 5º ano que iniciou de forma tímida no on-line, com algumas dificuldades, principalmente, de

interação, seu maior desafio desde sempre, e no ERE mostrou que conseguia avançar.

Conforme o relato da docente de EESP da turma:

O que me marcou em um dos encontros, foi a participação do M. na aula de ciências sobre corpo humano no 5ºano, ele abriu o microfone sozinho, ele não é de interagir, não é de interromper o assunto para dar alguma informação, raramente ele abria sem perguntar. Ele abriu sozinho o microfone para contar que tinha o boneco de partes do corpo humano que encaixava e desencaixava. Ficou de mostrar na aula seguinte para mostrar p os colegas. O boneco não existia e família foi atrás para mostrar na próxima aula e nesse momento ele foi protagonista, ele mostrou e falou a parte do corpo. Toda aula de ciências ele ficou respondendo para mostrar o boneco e foi mostrando os órgãos e nas aulas seguintes ele estava lá com o boneco. Outro momento na aula de artes, a professora fez uma pergunta para turma que tipo de material do cotidiano pode virar obra de arte e M. abriu o microfone e foi o primeiro a responder. Ele fez menção de esperar um pouco e trouxe um monte de máscara e foi mostrando para turma que poderia virar arte. A gente sabe que quando não parte dele, ele demora mais para combinar e organizar a fala, mas dessa vez foi algo dele, partiu dele mesmo, então foi espontâneo (DEESP1).

São importantes relatos como esse para representar experiências positivas de avanço mesmo na dificuldade, mostrando que a direção da reflexão deve seguir esse caminho, possibilitando uma análise do que foi possível fazer de forma exitosa para investir no ensino presencial, aprender com a experiência vivida.

A história de S. também foi destacada nos relatos, reforçando o quanto é importante valorizar os interesses e as habilidades dos estudantes e, ao mesmo tempo, proporcionar momentos com a turma. Destaca-se que são situações que acontecem e devem acontecer no presencial, porém foram vivenciadas também no ERE.

Na turma do 1º ano íamos trabalhar os números de 1 a 10, para encaminhamento inicial da aula era uma história que contava os 10 dedos. A S.tem Autismo, cursando do 1º ano. Ela gosta muito de história, foi bem no começo e ela não conseguia ainda saber como era essa relação. Ela não levantou para falar sobre a história, depois que todo mundo falou, ela abriu o microfone e falou: “ eu quero falar sobre a história”, e ela fez um rosto em cada dedo, parecia que ela não estava prestando atenção na história, mas ela estava desenhando o rostinho no dedo. Na aula de música, no final tinha show de talentos, geralmente, no final da aula ela não estava mais a fim, ela sempre perguntava se faltava muito. Nesse dia ela quis participar do show de talentos e cantou a música dos dedos e dos índios, ela estava conectada na aula e conseguiu fazer links (DEESP3).

Estes foram alguns relatos de experiências positivas feitos pelos docentes de EESP que marcaram o ERE. Registraram que foi um período desafiador, com muitos problemas, mas que teve seus pontos positivos, que certamente farão a diferença no ensino presencial. Eles destacaram que eram docentes diferentes depois das experiências vividas.

6.1.4 Desafio para todos

Os docentes destacaram que muitos desafios e dificuldades encontradas no ERE não foram exclusivamente dos estudantes PAEE. Foi um período inédito, com muitos problemas e dificuldades não só escolares, como pessoais, familiares, de saúde, financeiro, entre outros. Dessa forma, vale destacar que todos os estudantes passaram por enfrentamentos de diferentes ordens, uns mais complexos, outros menos. Situações vivenciadas de forma única para cada um.

O perfil heterogêneo das turmas se ampliou, houve um desnivelamento significativo, um prejuízo coletivo. Não é correto focar como se os problemas fossem apenas na escolarização dos estudantes PAEE. Em algumas situações, os estudantes PAEE se prejudicaram mais em relação à acessibilidade, tempo de tela, entre outros, porém é necessário discutir que o problema no ERE alcançou todos os estudantes, principalmente os marginalizados, ainda que não fizessem necessariamente parte do PAEE.

Alguns docentes relataram que, diante de algumas experiências, não se pode atribuir toda dificuldade aos transtornos ou à deficiência, e que foi necessário inovar, reinventar, pensar diferente e “fora da caixinha” para que os estudantes se mantivessem atentos e participativos *“alunos sem autismo tiveram a mesma dificuldade dos que tinham”* (DAC1).

DAC1 relatou que os estudantes *“sumiam, não entregavam nada, não aparecia ao encontro, não respondia, não mandava mensagem e ficava sem contato. Já os estudantes PAEE a gente tinha uma rotina de encontro, o contato mais próximo foi importante”* (DAC1). As estratégias com os estudantes PAEE o beneficiaram comparado aos outros. *“Os dois estudantes PAEE, no fim do trimestre, quando as coisas já estavam estruturadas até o fim do ano letivo, eles passaram de ano sem recuperação, tive questões com outros estudantes e com eles não tive”* (DAC1).

Assim, destaca-se que foi um momento desafiador para todos, não apenas para os estudantes PAEE. Nenhuma estratégia adotada, independentemente da localidade, garantiu a continuidade da escolarização de todos os estudantes com equidade de aprendizagem. Foram realizadas práticas pontuais de emergência na tentativa de minimizar os impactos causados pelo fechamento das escolas. Uma delas foi a necessidade urgente de práticas universais e de colaboração. Reflexão que deveria ter sido antecipada no presencial, que poderia facilitar as práticas no ERE, porém, vivenciá-las na

radicalidade de acordo com os relatos dos profissionais do CAP, apesar de muito desafiador, teve seu lado positivo.

Enfim, os relatos mostraram que mesmo na crise, na vivência de uma situação adversa foi possível extrair experiências positivas desse momento, e que inclusive para estudantes PAEE os impactos do ERE foram diversos, como para os demais alunos, e que parece ter pesado mais o aspecto da vulnerabilidade da pobreza do que o fato de os alunos terem ou não deficiências. Disponibilidade de recursos, professores inventivos, famílias responsivas foram mais cruciais do que o fato de ter deficiência, e em alguns casos de alunos PAEE, destacam que a imersão tecnológica favoreceu a participação e aprendizagem, mais do que as estratégias do ensino presencial.

6.2 EIXO 2) PRÁTICAS COLABORATIVAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O ERE foi experimentado pela educação mundial de uma forma inédita, ninguém sabia como lidar com a situação e, sozinho, o professor não conseguiria avançar. A pandemia evidenciou ainda mais os desafios e as desigualdades que já eram existentes, porém, ampliou a intensidade e as dúvidas para a autorreflexão e tomada de decisões dos docentes frente às demandas que antes eram mais fáceis de serem realizadas e implementadas no contexto presencial. No período da pandemia, houve uma crise no sistema estrutural capitalista e, conseqüentemente, o trabalho e suas faces apresentaram ainda mais um caráter desumano. Considerando esses aspectos, Souza *et al.* (2021) apontaram que uma das categorias que mais sentiu o impacto desse período delicado foi a dos professores.

Dois anos depois do início da pandemia, o estudo 2, conduzido no âmbito de um colégio de aplicação de uma universidade federal, buscou conhecer como professores dessa escola se organizaram ao longo do ERE e as mudanças mais apontadas foram, o incremento no uso da tecnologia, a intensificação da gestão democrática e participativa, as práticas colaborativas, os projetos interdisciplinares, e como o estudo tinha foco especificamente o ensino de estudantes PAEE, houve ênfase no modelo de ensino colaborativo, valorização do papel do professor de Educação Especial, e direcionamento das propostas universalistas que beneficiassem a todos os estudantes e não em apenas adaptações específicas para esses alunos. A seguir essas categorias são mais detalhadas com ilustrações das falas dos participantes.

6.2.1 Gestão democrática e participativa

O trabalho da gestão do NEEI foi elogiado por todos os docentes participantes, pela articulação política implementada pelo núcleo, assim como, a gestão da inclusão na instituição, na perspectiva do EC e do DUA. A partir dos relatos, foi possível identificar que o trabalho foi realizado de forma harmoniosa e colaborativa. Na qual, os docentes tinham conhecimento das premissas do NEEI e o quanto trabalharam coletivamente, conforme relato de DESSP5:

Eu admiro muito a gestão por terem conduzido o trabalho assim, conseguido conduzir a gestão para marcar o lugar da Educação Especial. Sem a gestão a gente ficaria muito no lugar do auxiliar de abre sala, fecha sala. Nas reuniões elas defendiam o coensino, como perspectiva, política (DESSP5).

As gestoras reconheceram seus esforços na operacionalização da política em meio à pandemia e relataram que, com muito esforço e dificuldade, tiveram muitas conquistas com as crianças, com a escola e as famílias com o trabalho nessa perspectiva. Tiveram uma variedade de materializações, a partir de uma concepção, uma ideia, na qual todas as propostas eram levadas para o coletivo da escola, conforme relato de G1:

A gente conseguiu instituir políticas e práticas, um núcleo que estava iniciando, na perspectiva da codocência, foi se materializando e faz o atravessamento do on-line, para híbrido e presencial. Sem querer romantizar tivemos muitas conquistas, mesmo com todas as dificuldades, com as crianças, com a escola e família (G1).

Foi apresentado ainda, que a escola buscava, na medida do possível, tomadas de decisões em coletivos, perspectivando assim a formação de redes de apoio. Costa (2021) afirma que as redes de apoio à inclusão escolar devem ser formadas por diferentes profissionais, com suas expertises, quando possível, intra e extraescolares, para dar o suporte necessário e favorecer a reflexão sobre as medidas a serem tomadas para beneficiar o aprendizado dos estudantes PAEE. O que proporciona uma diferença significativa no processo de inclusão escolar, na qualidade do ensino, quando tem a soma e o compartilhamento de saberes e diferentes atuações em articulação, potencializa o trabalho.

6.2.2 Práticas colaborativas

O ERE tornou necessária a união e a articulação entre os profissionais, pois, devido ao cenário apresentado, não havia possibilidade de os professores atuarem sozinhos. Foi constatado que os docentes concordaram com a ideia de fazer educação de

forma coletiva no sistema emergencial e com a necessidade de cumprir a premissa de que nenhum docente ficasse sozinho na sala virtual, devido a questões de conexão.

Tinha muito debate que o professor não podia ficar sozinho em uma aula on-line. Sempre tinha que ter outro administrador na sala, eu lembro que isso era uma justificativa para acontecer também a colaboração. O co ensino foi uma saída que facilitou os professores na prática. O que ouvia do CAP era que no ensino remoto que o professor de EESP virou professor, “duas professoras” como salvação daquele momento para os professores do ensino comum. Reconhecido como professor da turma de fato para colaborar (DEESP3).

Os docentes da Educação Especial (100%) concordaram que as práticas colaborativas também aumentaram de forma significativa durante o ERE e justificaram os motivos: organização do ensino por projetos e eixos, tempo de aula reduzido, tempo para planejamento colaborativo, reuniões, maior tempo para elaboração do PEI on-line e no coletivo, entre outros. Estes fatores tornavam o docente mais preparado para pensar nos materiais, recursos e estratégias de maior qualidade para todos os estudantes, junto com os docentes de área, e garantiam uma participação efetiva no momento dos encontros síncronos.

Os docentes de área (50%) (ensino médio e ensino fundamental) relataram que as práticas colaborativas aumentaram no ERE, *“Aumentou a própria adesão dos professores à essas estratégias, foi um ganho para escola a gente ter esse convívio com os professores do EESP, em especial no ensino médio, pelo que a gente conversa é que chegou com força no ERE”* (DAC1). Além da possibilidade de trabalho com planejamento integrado, tiveram mais disponibilidade e relataram acontecer de forma mais fluida a colaboração e as trocas entre os docentes. Colôa (2022) corroborou essa ideia com seu estudo realizado em Portugal, com grupos de professores, afirmando que o serviço on-line potencializou a aproximação e a articulação entre profissionais, assim como promoveu melhorias na qualidade da prestação de serviços.

De forma geral, em todos os tempos de aula o professor da Educação Especial se fazia presente, o planejamento era coletivo, a opinião de todos os docentes era validada, as tarefas estavam sendo divididas, os papéis eram trocados, os relatos dos docentes que chegavam à gestão eram de trabalhos colaborativos. Conforme relato a seguir:

Os planejamentos eram feitos conjuntamente, e a gente conseguiu estabelecer isso horizontalmente, aconteciam as trocas, as docentes de Educação Especial eram Pedagogas com formação em educação especial. Os professores planejavam juntos, todos envolvidos nas atividades, sempre com proposições levadas para o coletivo e eram consideradas (G1).

Por meio dos relatos dos participantes observa-se a materialização dessa troca tão necessária para o planejamento, monitoramento e acompanhamento das possibilidades pensadas pela equipe. Vale destacar a importância dessas inovações nas práticas educativas para facilitar a inclusão destes estudantes. Feitoza, Simone e Lemos (2022) salientaram que, além da importância do engajamento, da colaboração, do planejamento coletivo, orientações e avaliação, a busca por inovações se faz necessária, principalmente quando se trata de atuação coletiva entre docente da EESP e de área de conhecimento.

Os docentes de EESP relataram que chegaram próximos ao ideal e apreciaram o ERE no quesito colaboração, troca e elaboração do PEI. O trabalho era realmente coletivo, avaliação, reuniões com responsáveis, os encontros, tudo pensado de forma colaborativa junto com todos os outros professores. Segundo DEESP5, a questão principal do EC no ERE foi a possibilidade de planejar juntos, e nesses momentos foi possível unir as práticas: *“Pra mim foi o planejamento, onde a gente conseguiu unir as práticas”* (DEESP5). Para DEESP2, a experiência de viver o novo foi o grande aprendizado para todos e foi necessário mudar a prática completamente para realizar o EC pensando em toda turma

A experiência de vivenciar o novo, houve um grande aprendizado, por parte dos alunos, como escola, mudar totalmente a nossa prática, seja ela individual ou colaborativa. A ideia de concretização do ensino, em ser colaborativo, maior desafio foi enfrentado, idealizar um ensino colaborativo abrangendo toda turma (DEESP2).

Para DAC3, *“um dos ganhos do trabalho colaborativo foi a troca diária e o contato constante entre os professores”*.

Os docentes de área pontuaram sobre o quanto era importante ter alguém para tirar dúvidas, dar segurança e qualidade ao trabalho, sempre alguém para discutir, saber se estava no caminho certo e qual era o caminho mais adequado para flexibilizar avaliação ou adaptar material. Essa troca proporcionou aprendizados que são para sempre, não apenas para aquela situação.

Essa troca amplia o repertório, a gente vai aumentando as nossas possibilidades de trabalho pedagógico porque o que a gente aprende hoje, pode usar para sempre e em outras situações. Há um crescimento que beneficia toda turma, algumas estratégias para todos que jamais iria pensar. Juntas vamos construindo ideias e pensando nas melhores estratégias para garantir a participação de todos, a ideia de que ninguém se sinta sozinho e perdido e sinta apoiado. Consegue ampliar nossas experiências e o nosso próprio fazer pedagógico, nosso próprio fazer a docência (DAC3).

Zerbato (2014) aponta que o sucesso na implementação de práticas colaborativas exige um suporte administrativo que dialoga e atua junto para a superação dos desafios, auxiliando nos momentos de acertos e de erros. Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014):

Dentro do universo escolar, o papel dos diretores e coordenadores como articuladores para o desenvolvimento de uma comunidade colaborativa na escola é muito importante, pois são eles que promoverão os recursos para a formação continuada dos profissionais e recursos componentes necessários ao coensino, como o tamanho da sala, a adequação do tempo de trabalho para realização do planejamento comum (p. 33).

Assim, destaca-se o trabalho feito pela gestão da Educação Inclusiva da Instituição, é possível identificar a satisfação dos professores e pelo relatos dos próprios gestores, as concepções trazidas, os estudos, o conhecimento, a visão colaborativa e tomada de decisões coletivas que facilitam o andamento do trabalho. Embora seja um Núcleo recente e estarem em um movimento inicial, é notório o engajamento e o discurso articulado entre professores e gestão, o que torna um ponto positivo para efetivação das práticas inclusivas.

6.2.3 Ensino Colaborativo (EC)

Segundo a gestão, havia estímulo à política do EC na escola, institucionalizada pela implantação do núcleo, situação iniciada pouco antes da pandemia. As gestoras do NEEI apontaram que se basear na concepção do Ensino Colaborativo foi o modelo mais promissor e propício para o ERE, por apresentar a necessidade de um trabalho articulado e coletivo, entre docentes do ensino comum e especial, em sentido oposto ao trabalho individual que era normalmente visualizado nas escolas, sendo o que facilitou e ocasionou uma radicalidade no processo de sua implantação.

Mesmo com os seus desafios, evidenciou-se, por meio dos relatos, que a perspectiva do Ensino Colaborativo foi vivenciada e experimentada na urgência, o que no ponto de vista das gestoras pode ser considerado como um ponto positivo e favorecedor para a implementação do EC na instituição. Elas afirmaram que este foi um ponto facilitador para a parceria entre os docentes e a viabilidade do EC, aumentando a colaboração no período pandêmico:

A escola começou a viver a perspectiva do colaborativo na radicalidade, não teve outra opção. Não tinha possibilidade de estar sozinho, mesmo sendo muito difícil, a perspectiva do ensino colaborativo, foi vivida e experimentada na radicalidade, por conta da pandemia, o que por um lado, pode ser considerado como ponto positivo” (G1).

Porém, a atuação de dois professores juntos no mesmo espaço não se configura exatamente com o que se defende como EC, mas é um aspecto potencializador para, posteriormente, ser repensadas as atuações articuladas e planejadas com o

estabelecimento de objetivos comuns. Dentre os docentes da área de conhecimento, participantes deste estudo, 50% deles relataram que o ERE foi facilitador para implantação do EC devido à estrutura utilizada.

Entretanto, os outros docentes (50%) relataram que diminuiu a colaboração no ERE, por considerarem que no ensino presencial acontecia essa parceria de maneira mais forte, o contato com os professores aumentava, assim como, a interação com o aluno, bem como também afirmaram que o docente de EESP se fazia mais presente, além de o ERE ser algo novo.

Mesmo que não estejamos na sala de aula, estamos nos corredores, a gente sempre conversa sobre o estudante, no ERE a gente não tem corredor, não toma um café e conversa... O presencial tem isso, estar no ambiente escolar promove mais esse contato (DAC2).

DAC2 também pontuou que, no ensino presencial, a função do docente de Educação Especial se estendia para o de acompanhante pessoal, que levava o estudante no banheiro, para beber água, comer, indo além das questões acadêmicas, situações que propiciavam a troca de informações entre os professores. Porém, em seguida, ele critica a ideia da função se estender às atividades de cuidados pessoais nesta atuação, questionando que este papel deveria ser de outro profissional, já que o docente de EESP têm outras atividades para dar conta e se responsabilizar.

No presencial ele é mais do que o Educador especial, o cara que dá apoio, leva no banheiro, beber água, comer, sempre se comunicar, vai além das questões acadêmicas, acompanhamento em todos os sentidos, acompanhamento pessoal, muda muito no ERE, só entra no síncrono. Na escola é integral, no pátio, correndo, trabalho mais constante. Mas, ao mesmo tempo, pergunto.... Será que esse é realmente do professor de educação especial? Será que não precisaria de alguém para levar no banheiro? Seria papel de outro profissional (DAC2)

Foi apontado, também, o fato de estarem separados fisicamente e a dificuldade de disponibilidade para marcar reuniões, unir horários e, ainda, o desafio de elaborar atividades on-line. Ressalta-se que este “outro profissional” mencionado se diz respeito ao Profissional de apoio escolar, garantido pela LBI (BRASIL,2015), que assegura um profissional responsável para estas funções de suporte aos cuidados pessoais e demais atividades que os estudantes não consigam realizar sozinhos (LOPES,2018). Neste caso concordando com DAC2, essa não é função do professor de Educação Especial, ele não foi contratado para realizar estas funções e sim para realizar o Ensino Colaborativo, uma intervenção muito mais próxima ao professor do que ao estudante diretamente, salvo situações de necessidade.

Vale destacar que os argumentos utilizados pelos docentes que relataram que a colaboração diminuiu não foram todos suficientes e coerentes, a exemplo da “troca na hora do café” e os “cuidados pessoais com o estudante” (DAC2). Essas são situações que não garantem a colaboração. Um dos docentes que relatou diminuir a colaboração,

em outros momentos descreveu casos positivos.

Silva *et al.* (2020) corroboraram afirmando que a colaboração entre professor de área e da EESP se mostrou favorável no período remoto:

A colaboração entre ambos os professores, diante deste quadro de educação remota emergencial, pode se mostrar favorável para ambos os profissionais envolvidos, pois, mesmo que em ambiente *on-line*, foi possível estudar os casos e traçar estratégias de orientação às famílias (SILVA *et al.*, 2020, p.40).

Isso evidencia o quanto o EC é uma proposta promissora para a ampliação das possibilidades de ações pedagógicas inclusivas e que favoreceu, na pandemia, a continuidade do atendimento tanto para docentes de área, quanto do AEE (SIMONE; OLIVEIRA NETO; CARVALHO, 2021).

As gestoras também destacaram que, apesar das práticas mais colaborativas acontecerem, não foi a mesma experiência em todos os níveis de ensino, nem nas turmas. *“Mesmo os planejamentos acontecendo de forma colaborativa, à docência e a experiência vivenciada de partilha foram diferentes”* (G1).

A gestão do NEEI considera que houve um aumento nas práticas colaborativas no ERE e entre essas atuações colaborativas, foi possível visualizar mais práticas que contemplavam pressupostos do EC desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Eles relataram, também, que foi o momento em que conseguiram alcançar o estágio mais próximo do conceito do Ensino Colaborativo na prática, mesmo com todos os desafios e barreiras enfrentados no ERE. A efetivação do EC requer uma prática mais robusta e consolidada para se concretizar, a partir dos relatos foi possível identificar práticas colaborativas no caminho do EC, assim como as gestoras apontaram, um estágio próximo, porém para se caracterizar como EC, faz-se necessários ainda investimentos formativos e de operacionalização do Ensino, respeitando os modelos práticos, porém existe um caminho organizado para esse próximo passo.

Foi possível perceber a necessidade e a importância dessa parceria em diferentes momentos e o quanto o docente de área ainda se sentia inseguro e sozinho nas atividades diárias com os estudantes PAEE. Existia a vontade de favorecer a participação e aprendizagem desse alunado, porém a ausência de conhecimento e sobrecarga de trabalho, muitas vezes, pesavam nessa garantia. Sendo assim, o EC investe na divisão de responsabilidades para que os docentes entreguem a sua parte, reconheçam sua responsabilidade e promovam um trabalho com mais qualidade para sua turma. O engajamento e os *insights* trocados entre os docentes valorizam a prática de uma forma significativa.

Devido a isso, os docentes de área do CAP se sentiam privilegiados dentro de uma realidade que não era a comum das demais escolas brasileiras, por ter a oportunidade de trabalhar de forma colaborativa, e relataram não saber mais fazer educação sem esses

profissionais. As estruturas pensadas para cada nível de ensino aumentam a complexidade da implantação do EC. G1 destacou que sua experiência sempre foi com a Educação Infantil, mas que se surpreendeu com o interesse e disponibilidade dos professores desses níveis de ensino (Fundamental II e Médio) no ERE.

Divisão de docência, mesmo os planejamentos sendo muito desafiador, eu percebo muito menos dificuldade na dimensão do desejo em aprender, o que eu achava que ia ser muito mais difícil, eu fui muito surpreendida com o fundamental II e o ensino médio. Estar disponível, não é na totalidade, mas diante do meu medo fui surpreendida positivamente, mesmo ainda sendo muito difícil materializar o planejamento com todos desses níveis” (G1).

Um dos fatores que G1 pode estar considerando como facilitador para a implementação do EC na educação infantil é o número menor de professores que é preciso fazer parceria, em comparação à realidade vivenciada no Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio que demandam mais organização, tempo de planejamento, voluntarismo de um número maior de docentes, dentre outros aspectos.

As gestoras relataram que nem sempre é apenas a dificuldade de colaboração entre os professores que impede a operacionalização do EC, embora ainda seja um desafio, pois o EC para acontecer, segundo os docentes, ainda depende muito de cada um. Porém a organização dos tempos, horários e as dinâmicas exigidas no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, por exemplo, tornam ainda mais complexa a troca, o compartilhamento e o trabalho coletivo. Mesmo sob essa perspectiva, os docentes acreditam na viabilidade do EC.

De acordo com os gestores, foram diversas as experiências, umas mais responsivas, outras nem tanto, com diferentes nuances, convicções políticas do ano escolar, experiências de vida e disponibilidade dos docentes, assim como, problemas estruturais de cada realidade. Porém, acreditam que foi a única forma de ter vivido o EC mais próximo do que pontua a literatura (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Acredito que tenha sido a única chance de a gente ter vivido o EC, em radicalidade. Sim, conseguimos viver o EC, consigo afirmar que vivemos, em menor ou maior grau, dependendo da constituição do ano de escolaridade, tivemos os professores mais disponíveis e menos disponíveis, com dificuldade de entender esse trabalho. A gente dá um crédito porque era muito nova essa perspectiva, se ela aconteceu? Sim! Ela aconteceu, mesmo tendo muita clareza que não foi igual na escola toda e não foi fácil (G1).

Os docentes da EESP destacaram que ainda existe dificuldade dos docentes de área em colaborar, principalmente, dos que estão em exercício há muito tempo, acostumados com uma prática de trabalho individual, atuando na mesma série, com o planejamento pronto, na zona de conforto e quando vem a proposta do EC, desequilibra, tira da zona, exige a coletividade, renovação, divisão, compartilhamento, transformação e, nesse contexto, vêm junto as inovações do ERE.

Trabalhar coletivamente, depende muito das ideias individuais. Nem sempre

as pessoas estão dispostas a ceder, isso demanda muito embate, debate, tempo, discussão. Mas, esse movimento já ajuda na motivação, reconhecimento, não na totalidade, mas percebe que aos poucos a gente martelando, consegue lapidar o verdadeiro papel da educação especial (DAC1).

Leme e Ricardo (2022) afirmam que o trabalho em colaboração não está posto. Exige uma transição e uma superação do trabalho individualizado a fim de parcerias duradouras. É notável que os professores são formados em uma cultura individual e estão acostumados a trabalhar sozinhos dentro das salas de aula, o que implica na resistência e dificuldade de colaborar. Os autores alertaram sobre os desafios do Ensino Colaborativo:

... não acontece do dia para noite, justamente por lidar com desafios de qualquer escola, perpassando pelos modos de ser e fazer docência, pela gestão, pelos aportes e recursos disponibilizados ou não, pela relação de trabalho, pelas horas de planejamento etc. (LEME; RICARDO, 2022, p. 3)

De forma geral, segundo os gestores e docentes, foi possível realizar uma boa articulação, apesar das dificuldades encontradas. Houve boa integração com o corpo docente, o planejamento ocorria coletivamente, houve uma melhor troca entre eles. *“Conseguimos chegar a desenvolver o EC no ensino remoto, devidas as proporções, mas, próximo ao que a literatura aponta, uma experiência muito positiva”* (G2).

A prática colaborativa ficou evidente, uma aproximação maior entre docentes da EESP e da área de conhecimento, houve uma articulação, uma avaliação coletiva, aulas síncronas com a presença dos dois os mais professores, muitas características apresentadas pertencente a uma prática de colaboração, o que já demonstra um avanço institucional, possivelmente, consequente da política imposta e da necessidade de atuação dupla devido a logística de internet. Porém, é válido salientar que a percepção dos docentes é da concretização e efetivação do EC, embora tenham se aproximado, talvez o estágio mais próximo, conforme os gestores, é necessário ainda o aprimoramento de conceitos e práticas do EC para garantir a efetivação. Mas, é possível notar que houve uma prática baseada nas características e alguns pressupostos do EC. Destacando os primeiros passos dados e um caminho a ser seguido.

6.2.4 Práticas universalistas

Segundo Bueno *et al.* (2020), a presença dos estudantes PAEE aliada à ausência de formação no período de pandemia, fomentou a busca por soluções mais coletivas. Corroborando a ideia, Feitoza, Simone e Lemos (2022) apontaram que, no cenário do ERE, a necessidade do trabalho colaborativo foi evidenciada, assim como, aumentou a busca pela efetivação de práticas comuns pensando em todos os estudantes, de forma coletiva, favorecendo formatos de organização das práticas educativas mais inclusivas.

Embora este não tenha sido um tópico muito abordado, há relatos que indicam que a equipe estudou o referencial do DUA para subsidiar o planejamento de aulas que fossem

potencialmente acessíveis para todos os alunos, e isso minimizou a necessidade de planejamentos separados para estudantes PAEE. De acordo com os relatos dos docentes aconteciam as reuniões de planejamento semanal com todo o coletivo do projeto, discutindo sobre a participação de todos os estudantes, tanto dos recursos, como atividades e didáticas. Tudo era pensado nos mínimos detalhes para contemplar toda a turma. Os docentes dos eixos entravam em todos os encontros e cada um ficava responsável pela realização de uma atividade, por pesquisar algo ou providenciar material, entre outras participações, exercitando a colaboração entre eles. Além disso, a participação nas avaliações visava todos os estudantes da turma, nunca o foco era apenas o estudante PAEE.

Planejamento integrado, professores da disciplina, professores do NEEI, tinha sempre uma fala convocativa, de não perder o foco a educação inclusiva. A educação inclusiva estava sempre em pauta nos planejamentos, não podia ser esquecida, nem ser menor. Professores do NEEI tem um papel fundamental nisso, essa convocação nas reuniões, parte de produção de material pensava a ideia era produzir material que desse conta para todo mundo. O aluno tal precisa dessa adaptação, então vamos colocar para toda turma, vários movimentos, atividades pensadas que precisariam ser adaptadas para uma criança e vamos pensar para todo mundo, com as sinalizações, a gente transformava a atividade para todos (DAC4).

Vale ressaltar que quando DAC4 relata sobre professores do NEEI, ele quer dizer os professores de Educação Especial, pois fazem parte do Núcleo. Esse relato é significativo para pontuar a importância da troca e da articulação na hora do planejamento, pensando em todos os estudantes. Segundo os docentes isso acontecia em todos os eixos de discussão e o professor de Educação Especial era visto como professor da série, não somente da Educação Especial, participando ativamente das decisões e discussões de planejamento, com reflexões baseada nos princípios do DUA. Destaca-se que manter uma visão universalista, contemplar todos os estudantes nas atividades em momento coletivos, não garante a efetivação do DUA, que possui três princípios a serem seguidos: do engajamento, da representação e da ação e expressão e não foram expostos de forma suficiente para caracterizar, porém existiu uma prática na perspectiva universalista, que é um início da concepção sendo posta na prática.

6.2.5 Projeto interdisciplinares

No ERE, a escola se organizou com projetos de trabalhos interdisciplinares e que tinham como premissa que nenhum docente poderia ficar sozinho nos encontros. Dessa forma, as gestoras destacaram a necessidade de aproveitar o momento pensando em toda turma dentro da perspectiva da colaboração. Exemplos desse tipo de planejamento foi relatado pela gestora e um docente:

Na turma do 1º ano, o tema do projeto era direito das crianças, tinha uma abordagem ligada a língua portuguesa, matemática e música e discutiam os direitos da criança. O planejamento ia dar conta não só da área do conhecimento, mas da temática geral do projeto da turma, isso favorecia. Era um coletivo que pensava a temática e não cada um pensava sua disciplina. Diferentes professores eram responsáveis pelo projeto, o que favoreceu a atuação do professor de EESP, ao invés de ter planejamento setorializado era abordagem de um projeto constituído em 2, 3 eixos, com diferentes grupos de professores, que planejavam juntos. Foi uma novidade na escola essa organização multidisciplinar, e foi uma experiência muito positiva (G1)

Docente de EESP participando de um planejamento do núcleo comum educação física, arte, música...Era um planejamento pedagógico multidisciplinar com o núcleo comum. Favoreceu muito, fez projetos transdisciplinares sempre em conjunto com professor de educação especial, vejo como um aumento extremamente significativo (DAC4).

Observa-se, por meio dos excertos, propostas realizadas que foram possíveis com a parceria colaborativa. Uma prática bem-sucedida articulada entre os professores que atuavam em uma mesma turma com proposta interdisciplinar, visando tornar a aula mais interativa e inclusiva buscando atender os objetivos de aprendizagem de diferentes áreas de conhecimento.

A configuração dos projetos interdisciplinares proporcionou momentos valiosos de discussão, com diferentes olhares e saberes, principalmente, no que se refere aos estudantes PAEE, que têm o “representante” fomentando ideias e estratégias com todos os docentes de área, pensando de forma que favoreça a participação de todos. Nesta situação a proposta colaborativa não aconteceu em duplas e sim em grupos, desde o planejamento, a execução das atividades e a avaliação, professores da EESP com os professores de diferentes áreas que formavam os eixos interdisciplinares.

6.2.6 A valorização do papel do professor de Educação Especial

De acordo com o relato da gestão, no ERE, foi possível potencializar o reconhecimento do professor de Educação Especial como docente, não mais como mediador ou auxiliar, o que acontecia mais no ensino presencial.

Os docentes de Educação Especial reconheceram esse espaço no ERE, relataram que eram vistos como docentes da turma e, não, do aluno ou apenas um auxiliar para dar suporte. Houve o pertencimento à turma. Diante disto, em contraponto à literatura, na qual geralmente é dito que quando o professor de educação especial é lotado para atuar nas salas de aulas comuns, ele é visto como um professor auxiliar do estudante PAEE (COSTA, 2019), o que trata da realidade muitos dos casos, porém como já exposto uma realidade diferente que está sendo estudada. Essa experiência de pertencimento é a adequada, a que se busca, justamente para confrontar a ideia e a esclarecer a diferença

entre profissional de apoio e professor de apoio que seria nesse caso, o professor de EESP. O professor do EESP deve dar suporte prioritariamente ao professor regente e tem formação para isso, contrário do profissional de apoio que não tem exigência de formação inicial para assumir a vaga e seu suporte é diretamente ligado ao estudante PAEE (LOPES,2018).

Segundo os participantes, a experiência no Ensino Médio foi mais desafiadora, inicialmente. Conquistar esse espaço demorou um pouco mais. O docente de EESP do Ensino Médio relatou que existia o planejamento colaborativo, porém nos encontros das aulas, não era assim que acontecia. Ele investia mais nos atendimentos individualizados. Em alguns momentos, relatou se sentir um aluno, sem atividade naqueles momentos, só observando, embora a demanda dos estudantes PAEE que ele era responsável, fosse mais relacionada à adaptação de recursos para baixa visão.

O participante lembrou que já foi confundido com um estagiário por um docente de área. Porém, afirmou que, com o tempo, esse espaço foi sendo conquistado no ERE. Situações comuns de acontecerem, quando não a minimização dessa função, com desvalorização entre outros, “As meninas da Educação Especial”, “O pessoal do núcleo”, nem sempre com o respeito dado a um professor, por exemplo. De fato, um espaço necessário a ser conquistado e com a implantação da política pode colaborar nesse sentido, definição de papéis, função, atribuições para que cada profissional saiba e respeite a função de cada um dentro do contexto da escola e compreenda a importância da articulação entre eles.

Embora entre os participantes alguns já relataram essa preocupação e demonstraram estar dispostos. Os docentes de área investiram na fala sobre a importância da valorização do docente de Educação Especial, como outro docente, sem hierarquizar, com respeito mútuo e cada um com o seu saber trabalhando de forma colaborativa.

Relação de parceria, não tem uma hierarquia nesse trabalho, mão dupla, cada um tem seu papel dentro da sala de aula e atuam juntos. Envolve planejamento das aulas, junto com o professor da EESP, conversa com os pais tem que ser junto (DAC2).

É uma relação de troca o tempo inteiro, “*pensando nas estratégias*”, “*recursos*”, “*priorização de conteúdo*”, “*adequações, adaptações de materiais*”, “*qual fonte é adequada e o fundo ideal*”, “*não colocar muito texto*”, “*melhor forma de apresentar o PowerPoint*”, “*necessidade de descrições*”, “*avaliação mais oral*”, “*atividades mais lúdicas*”, “*ampliação das provas*”, “*perguntas com enunciados mais diretos*”, (DAC1; DAC2; DAC3; DAC4), entre outros diferentes cuidados importantes para que todos os estudantes participem das atividades. “*É importante ressaltar o papel do professor na*

escola, ele desenvolve um trabalho intelectual, não é só aplicador de normas que estão em outro lugar diferente da gente” (DAC1).

Ainda, destacaram a importância do docente de EESP como mobilizador no momento do planejamento, com falas “convocativas” dando ênfase aos estudantes que necessitam de um olhar diferenciado, investindo em práticas inclusivas e atividades diversificadas. Alguns relatos criticaram a visão reducionista ainda enfrentada pelos docentes de EESP.

Os docentes de área apresentaram uma concepção coerente sobre a identidade do docente de Educação Especial. Demonstraram respeito e parceria nas falas:

A gente entende que o professor de EESP é um professor, não é auxiliar não é assistente, não é estagiário. Faz parte da mesma turma que eu atuo, eles têm um espaço reservado ali, de estar presente nas reuniões, encontros, ter voz ativa, como ele é professor da turma ele pode participar em diversos momentos de troca, tanto no on-line como no presencial (DAC3).

É necessário ter muito respeito ao profissional com quem está trabalhando, considerando que é alguém que tem compromisso com objetivos de aprendizagem. Precisa valorizar a escuta, um tem saberes próprios da educação especial e o outro da própria disciplina. Não consigo mais ver o trabalho de inclusão sem professor de EESP, não são mediadoras, são professoras junto com outros professores (DAC4).

Segundo as gestoras, aos poucos, esse lugar foi sendo conquistado, com experiências mais próximas e outras mais distantes. Porém, foi discutido um aspecto importante sobre o perfil dos docentes que faz toda a diferença na colaboração. Os docentes relataram que depende muito do interesse, vontade, experiência e disponibilidade dos envolvidos.

Os docentes de área destacaram sobre o perfil dos docentes de EESP, numa perspectiva de qualidade da atuação:

A importância do profissional ter autonomia, segurança, experiência, conhecimento para somar com o docente do ensino comum, senão, não há colaboração, fica apenas de um lado, precisa ser construída dos dois lados, em conjunto (DAC4).

Foi relatado que em algumas situações os docentes de EESP tinham medo de intervir, por achar que não sabiam o conteúdo da área. Por isso, a necessidade do diálogo, conversa aberta, a troca, a importância da articulação do saber da Educação Especial e da área de conhecimento. Situações que precisam ser discutidas, para que o docente da EESP não fique como um *“leão de chácara”* (DEESP1) e *“não se sinta como um aluno”* (DEESP2). Podem existir problemas dos dois lados, por isso, cada um precisa saber sua

postura, a forma ideal para compartilhar e dividir as atividades para que haja, de fato, uma colaboração e uma ação conjunta. Vale destacar que o professor de EESP não necessita dominar conteúdos de área de conhecimento. O conceito do EC envolve justamente a articulação e os saberes dos dois, um especialista nas práticas inclusivas e o outro especialista em conteúdos (MENDES, VILARONGA,ZERBATO,2014).

Diante do apresentado é importante desmistificar e serem superadas percepções que estabelecem que professor da Educação Especial é *expert* e apresenta conhecimento superior aos demais professores, sendo às vezes, terceirizados os serviços por este motivo. Cada docente precisa compreender seu papel e haver diálogo. De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), para garantir a prática colaborativa é preciso considerar que ninguém estará em um lugar simples de aprendiz, mas de profissionais que se unem, compartilhando práticas e conhecimentos em busca do mesmo objetivo que é a escolarização de todos os estudantes.

6.2.7 Uso das tecnologias

Uma das características do ERE que, embora não tenha sido enfatizada, mas que está subjacente praticamente na maioria das falas de todos os participantes, e que favoreceu todos os demais aspectos já apontados, foi o uso das tecnologias de comunicação e informação, fator crucial também apontado por Feitoza; Simone; Lemos (2022), que recomendaram a continuidade do uso na retomada das atividades presenciais

Dentro deste contexto, “*o planejamento, estratégias de trabalho didático-pedagógico com o uso dos recursos das TDICs favoreceram as ações*” (FEITOZA; SIMONE; LEMOS, 2022, p. 9), atestando a importância desta prática junto com as tecnologias, melhorando o atendimento a todos.

Cabe destacar que as experiências no ERE nessa escola são diferenciadas, por se tratar de uma Colégio de Aplicação, no qual o nível de formação dos docentes é mais qualificado que dos docentes de outras instituições públicas comuns, além dos professores trabalharam 40 horas, o que é um diferencial para as práticas colaborativas, uma dedicação exclusiva na instituição, favorece.

Porém, a realidade de um trabalho positivo que mostra que com conhecimento, vontade institucional e organização foi possível fazer do ERE funcionar dentro das suas possibilidades. A experiência relatada aconteceu em um período de pandemia, o momento mais desafiador vivido pela educação, e foi possível obter saldos positivos, conquistas, ações que marcaram a experiência dos docentes, sem negligenciar e diminuir as perdas e os problemas graves que existiram.

O trabalho que o CAP desenvolveu, segundo a gestora foi detalhe e serviu de

exemplos em outros contextos, assim a instituição recebeu visitas e convites frequentes de outras universidades, bancas de licenciandos e orientações. Segundo elas, o trabalho reverberou.

Outras universidades querendo conhecer o trabalho, convites pra falar na universidade, bancas de licenciandos, orientação, aos pouquinhos o trabalho vai se reverberando, a gente olha e a gente tem conseguido em 2 anos dar visibilidade, dar para ver aquilo que a gente acredita com outras experiências... A gente não vai se furtar da nossa responsabilidade (G1)

Vale destacar que foram dois anos de ensino remoto. O conhecimento, o estudo, a gestão sendo composta por quem dominava o assunto, estudava, discutia e acreditava fez toda diferença. As práticas colaborativas, bem como as universalistas para se tornar realidade, necessitam desse empenho, dessa união e vontade coletiva.

O coletivo envolvido a gente pode criar e recriar o que quiser, basta a escola ter como corpo coletivo uma noção que precisa alcançar determinada coisa e agarrar isso e ter comprometimento para mudar. Trabalhar coletivamente, depende muito das ideias individuais... nem sempre tem pessoas que estão dispostas a ceder, isso demanda muito embate, debate, tempo, discussão, se a gente quiser a gente consegue (DEESP1).

Alguns aspectos importantes para garantir o EC ainda dependem de medidas de grande porte, não depende apenas dos profissionais da ponta, da gestão de núcleo, dos docentes, famílias, vai um pouco mais além. E essa deve ser uma luta coletiva junto aos pesquisadores e universidades.

Enfim, ao que parece, na instituição da pesquisa, o ERE oportunizou inovação, na gestão do núcleo, na introdução de práticas colaborativas de planejamento e execução, projetos interdisciplinares, práticas universalistas, valorização do papel do professores especializados, e tudo isso possibilitado pelo incremento no uso de tecnologias de informação e comunicação. E o que será que aconteceu quando a escola reabriu? Será que essas inovações foram mantidas? O próximo eixo vai justamente retratar como os professores e gestores perceberam essa transição do ERE para o retorno ao ensino presencial.

6.3 EIXO 3) RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL PÓS ERE: A DESCONTINUIDADE

Quando relataram o que aconteceu no CAP com a reabertura da escola e o retorno do ensino presencial as falas dos participantes se enquadram em fatores nos quais houve retração das práticas, por exemplo, no planejamento coletivo, na colaboração nas aulas, e no trabalho de forma interdisciplinar.

Vale ressaltar que as experiências do retorno ao presencial, assim como a prática do ERE, se deram de diferentes formas entre os níveis escolares e as turmas, portanto, não foram uniformes. Uns conseguiram manter algumas práticas do ERE, outras nem

tanto. De acordo com as gestoras, “*o trabalho no presencial deu uma desequilibrada, foi à vera*⁵” (G2), sendo necessária uma reorganização.

Os docentes participantes destacaram que estavam abertos para tentar, porém no ERE saía mais do campo das ideias e acontecia na prática. Foi discutido entre os três grupos de participantes a equivocada ideia de voltar a mesma escola de antes e muitos sinalizaram o quanto ficou prejudicada a continuidade das novas práticas adquiridas no ERE:

Voltou para o formato de escola que não cabe mais. No remoto criou essa expectativa, uma proposta mais interdisciplinar, existia a ideia de tentar planejar mais do que se fazia antes porque tinham as limitações do remoto que eram péssimas, mas quando voltou, nada feito. Planejamento, avaliação, recriação de planejamento tinha mais facilidade no remoto do que no presencial. Hoje tem extensão de aulas e não tem planejamento, isso ultrapassa nossa grade de horário (DEESP1).

No presencial cada um no seu quadrado, eu faço meu planejamento. A facilidade que tinha no remoto de marcar os encontros para falar sobre o PEI, para discutir o PEI, não tem mais. Está sendo uma experiência um pouco traumatizante. Tive a colaboração de 3 professores para fazer o PEI, mesmo conversando durante o conselho, (fundamental 2), não tive retorno de outros professores, não consegui horário, algo que me marcou muito, diante dos problemas e desafios (DEESP2).

Foi notória a diferença da organização dos horários e a disponibilidade dos docentes, principalmente, para elaboração do PEI e planejamento interdisciplinar. Nesse sentido, os docentes demonstraram desânimo com o retrocesso de uma experiência positiva vivenciada, que poderia servir de exemplo para possíveis transformações na educação. Criaram uma expectativa no novo formato, porém, relataram que estavam na tentativa de manter o mínimo das boas práticas vivenciadas.

Os participantes apontaram ainda que surgiram novas demandas desafiadoras que o ERE relacionadas ao comportamento dos alunos que ficaram dois anos fora da escola. Algumas práticas se mantiveram, embora não com tanta intensidade como aconteciam no ensino remoto, mas segundo os participantes voltou-se ao presencial como se nada tivesse acontecido, com as mesmas exigências, mesmo ritmo ou mais acelerado, com um sentimento de recompensar o que foi perdido. Como disse um participante: “*às vezes eu sinto saudade do Ensino Remoto*” (DEESP1).

A seguir serão detalhados alguns aspectos que eram positivos do ERE destacados pelos participantes como boas práticas do ERE e que sofreram mudanças, notadamente: as práticas colaborativas em geral, práticas baseadas na proposta ensino colaborativo e a construção do PEI, o trabalho interdisciplinar, a política institucional de inclusão escolar, o uso de tecnologias e aspectos disciplinares dos alunos.

⁵ Gíria que significa que aconteceu de verdade.

6.3.1 Práticas colaborativas no retorno presencial

Foram citados como pontos positivos do ERE, o trabalho em colaboração, as formações, as dúvidas tiradas e a maior possibilidade de articulações sobre as vivências escolares. Segundo as gestoras, a escola como um todo passou da fase do “não sei o que é”, do “não sei como fazer” e do “preciso de formação” falas sobre a inclusão escolar, pois a experiência foi vivida e com resultados positivos. Eles tiveram que aprender e aprenderam a trabalhar de forma coletiva, interdisciplinar e entenderam que:

Trata-se de um direito dos estudantes e dever deles acolher essa diferença, na melhor forma possível, na perspectiva da Educação Inclusiva, contemplando o que acreditamos e lutamos, direito ao acesso, permanência, participação e aprendizagem isso para gente, enquanto gestão é inegociável (G1).

Entretanto, para que a manutenção das práticas colaborativas aconteça não depende apenas dos docentes. É necessário todo envolvimento da gestão escolar, assim como de todos os outros sujeitos empenhados na mobilização, com investimento formativo, repensando a cultura colaborativa na escola. É preciso ampliar processos de reflexão, ressignificar o trabalho colaborativo no que diz respeito à compreensão conceitual e prática, fomentar nos profissionais a prática do planejamento pautado nos princípios e estratégias universais (SILVA, 2020).

Destaca-se que eram práticas demandadas antes mesmo da pandemia. Exigências que já deveriam ter sido garantidas, porém, com a experiência do ERE, a discussão ganhou destaque. Vaz (2021) criticou este discurso, quando visto como “novidade” do cenário pandêmico, uma vez que, neste contexto, foram muitos os discursos ditos como inovadores, que, porém, eram propostas já pensadas e defendidas e que a *“diferença estava na utilização do discurso como novidade para garantir o sentimento de algo que nunca foi garantido de fato”* (p. 11). Muitas situações vivenciadas positivas e negativas já faziam parte do contexto da inclusão escolar, porém como dito por Vaz (2021) se tornou inédito por não ser praticado, por não estar em evidência, pelas salas de aulas não serem abertas e públicas para todos da família assistirem. Assim, algumas discussões viraram pauta no ERE, embora já fossem problemas ou soluções anteriores à pandemia.

O ERE e o Ensino presencial são experiências incomparáveis. *“Não dá para ter o mesmo nível de comparação, pois as questões são outras”* (DAC2). São dimensões que possuem organização, demandas e exigências que funcionam de maneiras diferentes. Ao mesmo tempo, existem aspectos que foram vivenciados no ERE que deixaram legados e boas práticas para o ensino presencial. Porém, algumas delas não foram mantidas, principalmente, pelo retorno da estrutura tradicional da educação.

Vale destacar que as maiores discussões sobre o retorno ao ensino presencial foram dos docentes de EESP. Foi possível identificar certa insatisfação. Discutiram sobre a ausência e a descontinuidade das práticas exitosas no ERE, que foram apontadas como um dificultador na atuação deles após o retorno. DEESP1 relatou sentir saudade da colaboração, do trabalho articulado, da ajuda mútua, do PEI colaborativo e da valorização, da escuta e da troca que se perderam um pouco no presencial.

No ensino remoto, quanto aquilo ali era muito bom e eu não tinha ideia, no presencial está muito fora da realidade de acontecer, não tem espaço, muito tempo de aula, produtividade que tem que ter é muito maior, não temos tempo de conversar... todo trabalho coletivo exige tempo de debate, de troca... parece muito obvio isso para mim, isso não acontece e no remoto tinha (DEESP1).

O ERE proporcionou novas movimentações que deixaram marcas no processo educativo. Viver próximo da proposta do EC, a interdisciplinaridade e a imersão na tecnologia foram algumas delas, segundo os participantes. Mesmo considerando as mudanças estruturais da educação e as barreiras enfrentadas para manter as práticas no ensino presencial, ficaram as aprendizagens e as novas habilidades adquiridas. Neste contexto, Grilo (2020) defende a importância de investir nas experiências positivas para melhorar o ensino presencial, mesmo destacando que o ensino remoto não seja uma alternativa viável na volta ao presencial.

O retorno ao presencial implica à volta da estrutura anterior, tempo reduzido para planejamento, a “correria” do professor entre uma sala e outra, as demandas pessoais que haviam diminuído voltaram ao normal, ou pioraram, o comportamento dos estudantes em sala, dentre outras questões contribuíram para a descontinuidade das práticas exitosas. Além de outras questões institucionais que precisam ser ainda dialogadas e revistas principalmente, no que tange ao que não é possível voltar à escola como era antes e fingir que nada aconteceu durante esses dois anos fora da escola presencial.

6.3.2 O trabalho interdisciplinar

A proposta interdisciplinar foi uma forma de solução para minimizar problemas relacionados ao excesso de trabalho e à sobrecarga de atividades no ERE (ALBERTO *et al.*, 2020). Porém, no retorno ao presencial, de acordo com os participantes, não foi contemplada a continuidade do trabalho da mesma forma.

A prática da interdisciplinaridade, que existiu como expectativa dos docentes no retorno presencial, não era mais adotada pela escola. Segundo os próprios docentes da área, o movimento do trabalho continuou, porém existiu uma diminuição no planejamento integrado com os outros setores curriculares, com os docentes de EESP e com os docentes multidisciplinares, pensando em projetos e eixos conjuntamente. Segundo DAC4, foi

possível desenhar o projeto comum da série de forma coletiva, mas não era tão próximo quanto antes, o que interferiu na atuação da regência e na forma de colaboração.

Mesmo movimento do trabalho, sinto falta do planejamento integrado de outros setores curriculares diferentes, NEEI, multidisciplinar, não teve com todos os professores, desenhamos um projeto comum da série, mas não vejo tão mais perto como antes (DAC4).

6.3.3 A política institucional de inclusão escolar

Os docentes sinalizaram que depois do ERE compreenderam como deveria ser o funcionamento da política de inclusão escolar da instituição, que já estava implantada, e passaram ao longo do ERE a serem mais conhecidas as concepções. Porém quando se depararam com a realidade presencial consideraram que *“desandou um pouco”* (G1). Assim, relataram sobre a necessidade de *“investir na equilibração de novo”* (G1), afirmando que irão voltar com os estudos e relembrando a importância de todo trabalho mesmo com as dificuldades postas, conforme o relato das gestoras:

A política está lá, a escola conhece, mas, no presencial é a “vera”, de verdade, não dá para falar... eu não sei o que fazer, comigo não dá... a diferença ta marcada nas demandas... e ai, acho que foi um movimento de desequilíbrio que a gente precisa investir na equilibração de novo...fazendo exercícios para voltar os músculos (G1).

Acho que estamos cm tônus malhadinho, percebo a partir de vários movimentos, além do CAP, temos dialogo com outros setores da universidade, diretoria de acessibilidade, compomos GT de EESP da própria escola, e está lutando para dar sequência, discussão da inclusão, congregar diferentes profissionais, encontros cm frequência com a direção geral da escola, dizendo um pouco nossos limites, não de furtar responsabilidade, mas de marcar que é coletiva, sempre trazendo a inclusão para essa dimensão da coletividade, quando fazem esforço de esquecer, a gente faz esforço de lembrar. A inclusão não é só do NEEI, muito empenho, muito trabalho, percebo que os tônus está malhadinho, mas tem muito que malhar ainda (G2).

Vale destacar que da mesma forma que não foi possível transferir a lógica do ensino presencial para o ERE, não é possível transferir a lógica do ERE para o ensino presencial. Será necessário uma nova organização, novas estratégias, não vai acontecer exatamente como estava antes e não é coerente exigir isto. A política está posta, os docentes estão mais próximos das discussões e a partir disto novos investimentos intencionais serão necessários. Relatos de frustração e insatisfação podem ser considerados devido ao momento que foi realizado a pesquisa, este estudo foi feito logo no retorno ao presencial. Da mesma forma que o estudo I foi realizado no início da pandemia, pouco se sabia o que fazer, este estudo II foi realizado com poucos meses de aula no ensino presencial, muitos ajustes a serem feitos e pensados, embora seja crítica a descontinuidade de forma tão significativa.

6.3.4 Construção coletiva do PEI

A construção do PEI de forma coletiva foi pontuada pelos gestores que, na medida do possível, foi mantida no retorno presencial com a estratégia de colaboração de forma on-line. Porém, alguns docentes, tanto da EESP como de área, relataram que em alguns coletivos não foi possível manter essa frequência colaborativa como antes, principalmente, a partir do Fundamental II, quando a quantidade de disciplinas aumentou e possuíam outro funcionamento no presencial. Esta foi uma expectativa criada, mas que frustrou os docentes. Na literatura apontada na fundamentação deste trabalho, muitos autores trouxeram um discurso forte da esperança da continuidade de práticas exitosas no retorno ao presencial, porém, com essa amostra, identificou-se que não aconteceu conforme o esperado, embora o estudo tenha sido realizado meses após o retorno ao ensino presencial, com dúvidas e questões a serem refletidas. Ainda assim, foi possível identificar práticas que se mantiveram, talvez não da mesma forma devido as estruturas e organizações diferentes, mas que deixaram marcas positivas.

A construção do PEI no presencial estava acontecendo em momentos diferentes, com o docente regente, depois com o especialista, porém de forma individualizada com cada um. O que descaracteriza a colaboração efetiva na construção do documento. DEESP3 relatou que a construção do PEI no presencial estava acontecendo de forma “picotada”, sendo que, antes, era possível a colaboração de todos, inclusive nas discussões.

Para elaboração do PEI tem que ser picotado, quando fui elaborar o PEI do estudante ano passado eu fiz com professores regentes e especialista, agora está acontecendo em momentos diferentes, com prof regente, depois com professor especialista, muito individualizado com o professor (DEESP3).

Também relatou que, quando falava que estava construindo o PEI e era para os docentes de cada área olharem e contribuírem, eles respondiam: “*you que trabalha com ela, eu sei que vai estar certo*” (DEESP3). Nesse momento, a docente se questionava: “*mas, e cadê o Ensino Colaborativo que existia?*” (DEESP3). Leme e Ricardo (2022) apontam que é necessário desmistificar o “professor da inclusão” como os profissionais possíveis e hábeis que dominam técnicas para os estudantes PAEE. Esse discurso reforça a permanência dos professores que se auto intitulam despreparados para trabalhar com a diversidade, como se fossem inaptos para lidar com esses estudantes, fragilizando e adotando o conceito de Ensino Colaborativo de forma equivocada.

Por outro lado, destacou que, quando a estudante que ela acompanhava estava ausente, ela assumia a sala de aula junto com o docente de área e havia a colaboração. Entretanto, a colaboração passou a ser assistemática e de acordo com a conveniência da instituição. É notório que a colaboração tenha caído entre os docentes, mas a ideia e as

tentativas se mantiveram. É necessário neste cenário alguns ajustes e investimentos formativos e organizacionais para que consiga aumentar essa prática.

Vale ressaltar que o conceito do Ensino colaborativo aqui adotado segue os princípios de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), que defendem o EC como parceria entre os professores do ensino regular e Educação Especial, considerando que os dois professores se responsabilizam e compartilham do planejamento até a avaliação de todos os estudantes.

6.3.5 Práticas baseadas na proposta do Ensino colaborativo (EC)

O AEE na volta do presencial passou a funcionar de forma flexível e não mais com a concepção focada no colaborativo. Quando havia a necessidade, existia também o atendimento individualizado, em outro momento, na sala de recursos, alguns horários eram negociados com os docentes para intervenções mais específicas até mesmo de algumas disciplinas, exemplo do estudante L. que tinha a necessidade de atendimento mais próximo na matemática. Os docentes planejavam juntos a intervenção para o atendimento individualizado.

Além disto, não foi possível permanecer com o foco do trabalho baseado nas propostas do Ensino Colaborativo em todas as séries. A concepção e as orientações eram as mesmas, todos estavam cientes do funcionamento, porém no retorno do presencial, houve muita dificuldade para manter esta forma de trabalho, o que conseqüentemente, favoreceu para um trabalho mais solitário do docente de ESSP, que estava atuando de forma mais individualizada do que coletiva, mesmo dentro da sala de aula. Uma experiência contrária à vivenciada anteriormente no ERE.

Em relação à dimensão da regência colaborativa, *“houve uma quebra, uma fissura”* (G2). Segundo DAC4, no retorno presencial, as atividades estavam sendo mais adaptadas e específicas para os estudantes PAEE, diminuiu a perspectiva do DUA para todos e a colaboração estava acontecendo entre os docentes de EESP no grupo do NEEI, não mais com os docentes de área. O que poderia ter sido intensificado, uma vez que demonstraram prejuízos para todos os estudantes.

Os trabalhos têm sido pensados para as crianças PAEE, não temos dado conta de pensar coisas para turma, não estão sendo pensados para turma como um todo e não estão considerando essas crianças. Está sendo pensados em mais atividades adaptadas específicas do que com todos, feitas com os professores do NEEI do que no planejamento colaborativo, a gente consegue pensar em caminhos para trabalhar, mas não como antes no planejamento, ex: a gente combinou que na hora da escrita usar cores diferentes para cada palavra no ditado para entender melhor a letra que estava sobrepondo umas às outras, pensamos também em usar régua para ele não invadir espaço destinado a outropalavra, alguns recursos e objetivos [consigo conversar, mas não é uma rotinasemanal, são indicadores. Está sendo muito mais entre os professores do NEEI do que comigo constante no colaborativo (DAC4).

Corroborando com DAC4, DEESP3 relatou que *“o ensino colaborativo ficou no remoto”* (DEESP3), que o trabalho estava acontecendo de forma individualizada e DEESP1 concordou, afirmando que o trabalho com M. estava acontecendo *“praticamente individualizado”* (DEESP1), mesmo estando disponível todo o tempo para o docente de área e nas aulas.

DEESP2 pontuou que, sem acesso ao planejamento, não tinha como dar suporte na aula, não tinha como sugerir adaptação e pensar nas atividades para a turma, conseqüentemente, prejudicava os estudantes e exemplificou com o caso do estudante com baixa visão que necessitava da prova ampliada e isso não aconteceu, o aluno teve uma dificuldade imensa para realizar a prova:

Senti falta do planejamento colaborativo, nós conhecemos os alunos, mas como vamos realizar o trabalho, se não tem acesso ao que está sendo planejado, se soubesse os conteúdos, com certeza eu saberia as atividades e as propostas que seriam para aquele dia. Precisava adequar e pensar em uma forma de incluir o aluno e todos, ainda existe um bloqueio nessa questão (DEESP2).

DEESP1 relatou que se sentia sozinha e ficava *“caçando os professores para tentar combinar alguma coisa. A gente se encontrava no corredor e ficava: ‘vamos marcar’ e nada, não conseguia horário. As coisas são muito corridas, muitos atravessamentos”* (DEESP1). Também relatou que saiu do Fundamental I no ERE com duas reuniões semanais de planejamento para nenhuma no presencial e que se sentiu em um outro isolamento social. *“Me sentia mais incluída nos planejamentos, nas decisões, nos temas, reuniões, na turma, não só do aluno que eu acompanhava, mas de toda turma, quando trabalhava de casa no remoto”* (DEESP1). A partir destes relatos é possível perceber que a problemática está na estrutura e organização da instituição, não é algo da inclusão escolar em si, sobre os estudantes PAEE, é uma mudança de dinâmica que prejudicou a prática colaborativa e universalista, sem dúvida, porém é geral, como pode-se perceber na fala de DEESP1 sobre o tempo de planejamento.

Porém, a docente sinalizou o cuidado para não responsabilizar o professor e afirmou: *“não vou culpar os professores, tem um sistema da escola que inviabiliza o ritmo, que não dá conta com o tempo que temos”* (DEESP1). Leme e Ricardo (2022) discutiram sobre essa problemática e afirmaram que a formação dos professores deveria prever o saber lidar com situações de contradição social, indo ao encontro de aspectos excludentes e homogeneizadores que os sistemas educacionais impõem de forma geral. Aspectos estes que inviabilizam ou dificultam certas práticas inclusivas, a saber: dificuldade de horário para planejamento coletivo, flexibilização de currículo, diversificação das avaliações, entre outros.

Os docentes de EESP, de forma geral, afirmaram que têm aqueles que dão mais

abertura para o trabalho colaborativo e outros apresentam mais resistência, independentemente de estarem no remoto ou no presencial. Apesar das práticas colaborativas terem diminuído, os docentes, tanto da EESP como de área, afirmaram que a aproximação com os docentes ficou mais forte e isso se deve à experiência do ERE.

DEESP4 relatou que, na Educação Infantil, a experiência foi um pouco diferente. Como funcionava em período integral, em um dos turnos do estudante na escola foi possível manter as práticas baseadas na proposta do Ensino Colaborativo no presencial. Ela acreditava que a execução destas práticas neste nível de ensino se tornava mais fácil pela estrutura e quantidade de docentes, o que favorecia a troca e a articulação no planejamento e nas aulas. O que mostra como a organização e estrutura do funcionamento da instituição influencia na efetivação dessas práticas.

6.3.6 Novas demandas relacionada a aspectos disciplinares dos alunos

A partir do relato dos participantes foi possível identificar práticas positivas deixadas pelo ERE, que mesmo com uma diminuição foram consideradas positivas. Porém, ao mesmo tempo os docentes relataram sobre problemas oriundos do ERE, que também deixaram marcas. Algumas características que ficaram ofuscadas no ERE e que tiveram consequências no presencial, a exemplo de questões comportamentais dos estudantes:

Não consigo separar o ensino remoto do presencial. Estão muito conectados. As consequências do presencial estão completamente ligadas ao que vivemos no remoto. Eu vivendo agora lembro do remoto. Problemas que surgiram por conta das experiências desses períodos (DEESP1).

Novos desafios, principalmente, para os docentes que ingressaram na instituição em tempos de pandemia. *“Voltaram para o presencial e as crianças e jovens eram reais, com problemas de organização de rotina, não paravam de falar, não paravam quietas”* (DEESP3).

No ERE, em atividades síncronas, os microfones eram mudados e as câmeras fechadas, e o controle estava sob a gerência automática e tecnológica dos docentes. Eles relataram que foi muito difícil reaprender a lidar com as situações reais. Além das dificuldades com os comportamentos dos estudantes. Foram pontuadas questões de desempenho acadêmico, destacando a defasagem desses dois anos de pandemia e que no retorno houve uma cobrança para se compensar o tempo perdido.

Apontaram ainda que esses desafios e situações não foram somente com os estudantes PAEE mas, sim, com todos os estudantes da escola. Aconteceu essa dificuldade na transição do ensino remoto para o presencial:

Não é uma questão dos estudantes da educação inclusiva, mas é uma questão de educação de maneira geral, os alunos estão vivendo isso, não pode olhar para esse ponto de vista da falta, ele precisava está assim, devia ter vindo com isso, aquilo, precisa pensar que vivemos isso e pronto acabou! (DAC1).

Foram dois anos sem escola e o retorno com cinco horas direto na sala, foram muitas mudanças e readaptações para todos. Era esperado um estranhamento e um cenário desafiador para enfrentar. Por isto, a discussão vai além do compensar “o tempo perdido”, além de não ser um pensamento coerente, é necessário deixar claro que a escola não é mais a mesma, os estudantes não são os mesmos, os docentes também, assim como as estratégias, conteúdos, forma de avaliação não podem permanecer como se não tivesse acontecido o afastamento presencial na escola e na sociedade, fora a imersão tecnológica vicenciada. Foram impactos importantes, sequelas deixadas que fazem a diferença na retomada e como exposto por DAC1, não é uma preocupação para estudantes PAEE e sim um problema da comunidade escolar.

DEESP1 relatou um exemplo de um estudante com Autismo que foi prejudicado neste retorno. Ele estava com dificuldade de ficar dentro da sala, não estava acompanhando a aula mesmo apresentando grande potencial. Porém, as pessoas desconheciam sobre como lidar e era necessário a criação de vínculos e se pensar em estratégias coletivas para alcançá-lo. No retorno ao presencial estava sendo mais desafiador. Em alguns momentos, os próprios docentes da área pensavam nas adaptações e depois mostravam para a docente de EESP, neste caso, ela afirmou que se fosse consultada antes ou tivesse planejado de forma colaborativa, a atividade seria mais adequada, como era feito no remoto. Afinal, era este o papel dela na escola. Este exemplo aponta a descontinuidade de uma prática colaborativa e universalista que fazem toda diferença. Sem pensar juntos em práticas que favorecem o estudantes e apenas mantendo a visão de um ajuste e uma “revisão” no planejamento, o que implica de forma significativa no resultado da intervenção, como foi relatado por DEESP 1.

Ela ainda criticou o sistema e as exigências urgentes que a instituição estava demandando que interferiam na qualidade dos serviços.

O retorno foi tão bizarro, depois que o remoto já tinha internalizado em mim e tive que reaprender. Agora no presencial que vejo quanto aquilo ali era muito bom e eu não tinha ideia. No presencial aquilo ali está muito fora da realidade de acontecer, não tem espaço, muito tempo de aula, produtividade que tem que ter é muito maior, não temos tempo de conversar. Todo trabalho coletivo exige tempo de debate, de troca, parece muito óbvio isso para mim, isso não acontece e no remoto tinha, era excessivo de tanta reunião, final do dia não aguentava mais, mas o resultado do colaborativo existia muito mais (DEESP1).

As falas de insatisfação foram mais fortes para os professores da EESP que tiveram maior prejuízo com as práticas conquistadas no ERE. Mas, os mesmos reconhecem que é uma problemática além do corpo docente e sim uma demanda

institucional. Que se faz necessário para e reorganizar, pois todos já tem um mínimo de conhecimento e noção da operacionalização na prática e formas de como deve acontecer de forma mais assertiva.

6.3.7 O uso da tecnologia

No retorno presencial foi possível aproveitar as experiências tecnológicas vividas no ERE. Toda a escola foi forçada a aprender, manipular e utilizar recursos tecnológicos para fazer educação, sendo um ponto considerado, pelos docentes, como importante e necessário para a utilização no retorno presencial. A partir disso, estava sendo possível utilizar os *softwares*, aplicativos e o laboratório de informática como aliados na aprendizagem de todos os estudantes com autonomia e independência.

Esse ano eu levei muito os meus alunos para laboratório de informática, exatamente porque a gente ia viu que seria um caminho muito produtivo, eles gostam muito, eles se interessam e ficam mais felizes no ambiente, né? (DAC3).

Os docentes destacaram que as estratégias de acessibilidade também favoreceram, foi um ganho para os estudantes PAEE conhecer novas plataformas e recursos que facilitavam o acesso às atividades e a participação nas aulas presenciais. Neste contexto, foi evidenciada a necessidade de formação de professores para utilização de tecnologias na educação como mediação da aprendizagem, assim como, o quanto a falta de habilidade tecnológica impactou na qualidade da educação (FEITOZA; SIMONE; LEMOS, 2022). Além disto, a relação entre tecnologia e educação, pensando no presencial, se manteve como desafiadora. Porque não bastava ter acesso ao recurso e ter o conhecimento dos mecanismos digitais, era necessário investir na articulação destas práticas tecnológicas com o cotidiano escolar (VIEIRA; CARDOSO; SILVA, 2021).

O uso da tecnologia nas práticas educacionais ainda enfrenta dificuldade na execução. Na pandemia, foi evidenciada a popularização, junto com as barreiras, principalmente, por falta de formação dos professores, o que dificultou o acesso e o desenvolvimento dos estudantes, principalmente PAEE, no caso dos que necessitam dos recursos (FREITAS *et al.*, 2022).

Neste contexto, existe um conceito equivocado de “Escola tecnológica” e “Inclusão Digital”, nas escolas brasileiras, o que restringe a ter uma sala de informática e um único professor especialista para atuar lá a estes conceitos. Embora seja importante este espaço, a usabilidade da tecnologia na educação é mais ampla, é necessário acompanhar a evolução da sociedade (FREITAS, *et al.*, 2022), principalmente, após o ERE, em que os docentes e estudantes vivenciaram o ensino on-line e conheceram novas possibilidades de interação, atividade, entre outras possibilidades ofertadas pela tecnologia. Por isso, a necessidade de investimento formativo e um planejamento

pensando nas novas possibilidades.

Em síntese, a despeito de toda essa dificuldade de continuidade no trabalho colaborativo e interdisciplinar, há um discurso de esperança por parte dos docentes, do ensino comum e especializado. Eles relataram que no ano seguinte, esperam estar mais organizados, vão continuar na luta para reforçar e valorizar as práticas colaborativas e interdisciplinares, pois acreditam que fazem toda diferença na qualidade da educação e não podem perder os ensinamentos das experiências vividas, conforme relatos dos docentes: *“a gente conseguia se reunir efetivamente e no presencial esses encontros ficavam prejudicados, e eu espero conseguir levar para o ano seguinte”* (DAC 3); *“trabalho coletivo, projeto integrado, mas não conseguimos manter no presencial, mas ano seguinte irei tentar novamente”* (DAC4).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia gerou desafios e teve diversos impactos na vida das pessoas. Houve momentos de desespero, medo, preocupações, angústias, sofrimento e perdas, resultando em uma mescla de sentimentos que deixará marcas na presente geração. De alguma forma, todas as pessoas sofreram com a chegada da COVID-19, seja em aspectos emocionais, de saúde, familiar, financeiro, profissional ou doméstico, afetando todas as áreas da vida. Para alguns, os impactos foram mais significativos, enquanto para outros foram menos intensos.

O contexto educacional não ficou imune a esses impactos, uma vez que a necessidade de conter a propagação do vírus exigiu medidas de distanciamento social e resultou no fechamento das escolas. Inicialmente, os sistemas educacionais foram paralisados, com a expectativa de que a situação seria passageira. Com o tempo, surgiu a necessidade de implementar o Ensino Remoto Emergencial (ERE), mesmo sem as escolas estarem preparadas para isso. Isso gerou muitas dificuldades, novos desafios e problemas foram evidenciados com a experiência do ERE.

No estudo I sobre práticas docentes com estudantes do PAEE (Público Alvo da Educação Especial) durante o Ensino Remoto Emergencial, realizado cerca de quatro meses após o fechamento das escolas, optou-se por uma pesquisa exploratória. Isso se deu pelo fato de que o fechamento das escolas e o início das tentativas de ensino remoto eram eventos inéditos e recentes, exigindo uma abordagem investigativa para compreender melhor essa situação.

Apesar do cenário desafiador, foi possível realizar a pesquisa com a colaboração de muitos participantes, que entenderam a importância da ciência para lidar com a situação. Alguns participantes expressaram gratidão e destacaram que participar da pesquisa foi uma forma de desabafo.

Na época da pesquisa, a literatura científica sobre o tema ainda era incipiente, com poucas publicações disponíveis e especulativas, dado que havia pouco conhecimento sobre como a educação seria afetada durante a pandemia. Diante do preocupante cenário educacional no período pandêmico, surgiram questionamentos sobre os desafios enfrentados pelos professores que trabalhavam com estudantes do PAEE durante o ERE e sobre a eficácia das estratégias adotadas, especialmente no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para esse público.

O contexto demandava muita reflexão e a necessidade de se investigar as experiências vivenciadas no ERE para os alunos em geral e, em particular, para os estudantes público-alvo da Educação Especial no tocante à equidade e à acessibilidade. A opção adotada foi direcionar o estudo para o trabalho docente voltado aos estudantes

PAEE no ERE, público este que já enfrentava desafios e barreiras na inclusão escolar no ensino presencial. Dessa forma o objetivo do estudo foi descrever e analisar os impactos do ERE decorrente da pandemia e no retorno ao ensino presencial para docentes e estudantes do público-alvo da Educação Especial, por meio de dois estudos independentes.

Há que se destacar, entretanto, que a luta e a busca pela educação de todos no ERE não foram restritas ao PAEE, pois grande parte dos estudantes, de forma geral, ficou sem acesso e condição para participação quando houve a transição do ensino presencial para o ERE. A falta de condições foi das mais variadas, como por exemplo, falta de acesso à tecnologia, à internet, a aparelhos eletrônicos, entre outros. Esse fato deu maior visibilidade ao aprofundamento das desigualdades sociais, determinando desigualdades educacionais, pois o ERE deixou de fora parte significativa dos estudantes, ampliando a exclusão educacional daqueles em condição de vulnerabilidade devido à pobreza e/ou à condição de deficiência.

Com o decorrer do tempo, vários estudos foram produzidos sobre o tema como mostra a literatura revisada nesta pesquisa que, no geral, reafirmavam os problemas relativos à escolarização dos estudantes PAEE durante o ERE, e menciona as práticas excludentes adotadas. Contudo, destaca-se que experiências complexas desse tipo não afetaram igualmente a todos, cada um viveu uma realidade diferente.

Diante disso, defende-se que as reflexões, percepções e conclusões não podem ser discutidas de forma aligeirada, generalizada ou enviesada. Os dados deste estudo apontaram diversidade nas práticas, nas condições de trabalho e na parceria das famílias no processo. Os resultados apresentaram um cenário complexo, diverso e desigual que precisa ser considerado nos estudos sobre a educação na pandemia, assim não é possível generalizar os impactos.

Em relação às condições de trabalho de forma geral, a despeito das adversidades da pandemia, identificou-se um contexto avaliado majoritariamente como positivo pelos docentes, apesar dos mesmos apresentarem dificuldades em questões relacionadas à essas condições. Cerca de $\frac{1}{3}$ dos docentes classificaram como ruim, provavelmente porque as condições de trabalho na pandemia não os favoreceram. Destaca-se que as condições de trabalho estavam diretamente ligadas às condições pessoais de cada professor, cada um se organizou para acompanhar o ERE de sua residência, com seus recursos, sua internet, as vezes sem apoio das instituições que também tiveram que pensar em soluções emergenciais, inicialmente, a curto prazo.

O contexto pandêmico tornou obrigatória a transição repentina do ensino presencial para ensino remoto, exigindo recursos materiais, habilidades e conhecimentos inexistentes, e a maioria dos participantes desse estudo demonstrou ter sentido dificuldade neste período. Assim, a sensação de incerteza, temor, ansiedade e insegurança, que seriam próprias do contexto pandêmico, se somaram ao estresse das novas demandas para a profissão docente.

Muitos participantes relataram sentimento de insegurança, tristeza e desmotivação, a insatisfação no trabalho por se sentirem sozinhos, com sentimento de impotência, angústia, sobrecarga, estresse, frustração, cansaço, tensão e esgotamento, além do despreparo para enfrentar o mundo digital. Uma minoria dos participantes afirmou ter conseguido se reinventar e investir na aprendizagem neste momento inicial, conseguindo superar obstáculos e, diante do dia a dia, foi se capacitando e aprimorando a prática, construindo um sentimento de tranquilidade, confiança e esperança na melhoria do trabalho, certamente os docentes com melhores condições pessoais de trabalho e sem outros problemas associados (saúde, financeiro, familiar).

Em relação às práticas docentes exercidas no contexto da pandemia, mesmo com a falta e/ou dificuldade de acesso ao mundo digital, os estudantes brasileiros e as instituições se organizaram por meio do ERE, pois foi a solução emergencial encontrada e quase única dentro de um pequeno leque de possibilidades em uma situação inédita vivenciada. Destaca-se que decisões políticas foram tomadas sem a escuta dos profissionais que estavam de fato vivenciando a realidade, um ponto dificultador na continuidade da escolarização.

As estratégias pensadas para dar continuidade às atividades escolares se apresentaram de diversas formas, com a utilização dos recursos tecnológicos. Inicialmente, as redes sociais mais populares (*WhatsApp, Youtube*) foram as mais acionadas para iniciar a implantação do ERE. Com o passar dos meses, foram sendo adotadas as plataformas específicas das instituições, algumas gratuitas e outras pagas, que foram se popularizando (*Google Meet, Moodle, Microsoft Teams, Google Classroom, Kahoot, Jamboard*).

As atividades escolares propostas, em sua maioria, requereram orientações às famílias para a realização de atividades, rotinas e roteiros, com objetivo de prover acolhimento e manter vínculo entre escola e família.

A dificuldade de prover acesso aos estudantes do PAEE nas atividades escolares foi um desafio enfrentado no ERE. Porém, houveram esforços e estratégias na tentativa de facilitar. No presente estudo, metade dos docentes marcaram que enfocou conteúdos curriculares de forma articulada, envolvendo os professores do ensino comum e

especializado. Uma questão a ser pensada sobre o aumento da articulação e a busca pelo apoio especializado, pode estar relacionada ao fato de que a sala de aula está aberta, o trabalho do professor exposto a todo tempo, sendo assim, o nível de exigência das famílias por algo a ser feito, conseqüentemente aumentou. Sendo necessária uma reorganização no ensino dos estudantes PAEE, inexistente antes da pandemia.

No quesito acessibilidade instrumental e metodológica, um pouco mais do que a metade dos docentes participantes informou que as atividades sempre foram acessíveis aos estudantes PAEE, porém relatou de forma vaga o que era feito, apenas material adaptado, adaptação curricular, atividades adaptadas. Outros relataram que, às vezes, as atividades eram acessíveis e, em menor frequência, relataram que nunca era acessível. A discussão neste aspecto pode-se levar em consideração o conceito equivocado da acessibilidade, o que para muitos se resume em apenas legendas, tamanho de letra, dentre outros ajustes mais comuns. No contexto da pandemia, de acordo com os participantes, neste sentido, houve certo cuidado em tornar o conteúdo acessível, no aspecto instrumental, embora o trabalho docente de dar respostas à diversidade dos estudantes PAEE seja um desafio já presente no ensino presencial.

Sobre o estabelecimento da interação entre família de estudantes PAEE e a escola, as opiniões se dividiram quando se solicitou comparações acerca da situação deste relacionamento antes e durante o ERE. Houveram apontamentos de que a relação se manteve boa, piorou e melhorou. Destaca-se que, quando os participantes discutiram no tópico “Impactos positivos do ERE”, a relação entre família e escola ficou em destaque, com a percepção de que houve um aumento nas interações, do diálogo, da participação e do interesse das famílias no acompanhamento dos estudantes.

Em contrapartida, na avaliação dos docentes participantes sobre os pontos negativos do ERE, o tema mais citado também foi a ausência de acompanhamento e de devolutivas das famílias na continuidade das atividades escolares, evidenciando que existem realidades diferentes nas práticas do ERE. De qualquer forma, percebe-se que a mediação da família nas atividades escolares foi considerada fator crucial durante o ERE. Foi relatada pelos participantes que seria impossível realizar o ERE sem a participação delas. Assim como todas as experiências e práticas no ERE, foram vivenciadas diferentes para cada professor, cada família e cada aluno. A opinião dividida entre os participantes afirma isto. A parceria com a família foi necessária para o acontecimento do ERE, porém em alguns casos, segundo os dados, não aconteceu da forma mais adequada como a escola esperava, mas vale destacar que aquela família também estava vivendo uma pandemia com todos os problemas, ou piores que os professores também estavam enfrentando.

A tecnologia foi citada como ponto chave para que este retorno virtual acontecesse e, assim, foram identificados relatos positivos sobre o uso dos recursos, *softwares* e

internet jamais utilizados para fins educativos anteriormente.

Assim, o Estudo I mostrou que o ERE produziu muitas desigualdades educacionais, as turmas já eram heterogêneas, com o ERE ampliou essa gama de níveis de aprendizagem, conhecimentos curriculares, emocionais, entre outros. As escolas que costumam ter práticas padronizadas e massificadas e que não costumam responder bem à diversidade do conjunto dos alunos terão que enfrentar esse desafio no retorno ao presencial. Desde o início do estudo já existia uma preocupação da pesquisadora. A transição do ensino presencial para o remoto está sendo desafiador, porém maior será o desafio do retorno, com tantas consequências geradas e marcadas em uma sociedade por completo.

A forma mais adequada de se enfrentar o desnivelamento, e as condições dos estudantes com menor impacto será o investimento em práticas universais, o trabalho em colaboração e a ampliação da função social da escola, contemplando a diversidade e a equidade no seu fazer pedagógico e não será pensando somente nos estudantes PAEE o investimento dessas práticas e sim de todos os estudantes.

É sabido o tamanho do prejuízo causado nos docentes e estudantes por ficarem distantes da escola, porém destaca-se que o ERE não foi uma escolha, não era opcional manter presencial ou inovar com o ERE. Foi uma das únicas opções para, no mínimo, manter uma relação entre alunos, famílias e escolas. Dessa forma, não é possível investir em discussões que comparam o ERE com o ensino presencial ou apenas criticam essa forma temporária de fazer a educação. É importante que fique claro, pois existem estudos, autores que criticam profundamente o ERE, mas é necessário lembrar que foi a única forma possível de não parar 100% com a educação, mesmo com tantas consequências, mazelas e problemas herdados, o movimento desse ser contrário, identificar práticas, projetos, estratégias, planos que sustentaram esse período e o que é viável manter no presencial. Quais foram os pontos positivos? Quais práticas exitosas? O que foi possível refletir sobre educação nesse período?

O Estudo I ofereceu um retrato do ERE, considerando condições de trabalho, as práticas educativas e o relacionamento com as famílias dos estudantes PAEE nas instituições públicas brasileiras. Com tantas indagações deixadas neste estudo sobre as possibilidades e expectativas no retorno ao ensino presencial e a situação dos estudantes PAEE, a investigação prosseguiu com o estudo II.

Estudo II

A crise 2 anos depois... Do ensino remoto prolongado ao retorno do Ensino Presencial.

O Estudo buscou se aprofundar na realidade de uma instituição, considerada diferenciada e de referência pela sua localização, por ser um colégio de aplicação vinculado a uma universidade pública, com um corpo docente mais qualificado, diferente do que encontra-se normalmente em escolas públicas. A ideia era aproximar a lente do foco das práticas docentes e mostrar o que aconteceu durante a pandemia e após o retorno presencial, pensando nos estudantes PAEE desta instituição, considerando práticas positivas que poderiam ser encontradas, pois assim, o contexto de crise abriria o terreno para mudanças obrigatórias e com isso inovações poderiam surgir.

Ainda que seja uma experiência não generalizável, a realidade investigada no Estudo 2 permitiu identificar que também houve impactos positivos, em meio a tantos prejuízos, com exemplos de práticas pedagógicas inclusivas que contemplaram o acolhimento, o bem-estar, a participação no coletivo e a aprendizagem de estudantes PAEE no ERE. A função da escolarização, no caso, se ampliou e esses objetivos, em certa extensão, foram os mesmos para todos os estudantes, principalmente para aqueles em condições de vulnerabilidade.

Na realidade desta instituição foi possível identificar que a imersão tecnológica e a necessidade do período viabilizaram várias práticas que se mostraram desejáveis, valiosas e significativas ao longo do ERE. O aumento de práticas colaborativas do planejamento à execução, dos projetos interdisciplinares, das práticas universalistas para todos estudantes, práticas baseadas na proposta do ensino colaborativo, a construção e execução do PEI on-line, se mostraram estratégias mais viáveis durante o ERE do que antes. Assim, ainda que o cenário fosse desafiador, foi possível identificar práticas mais assertivas e possíveis caminhos a serem seguidos no retorno presencial que foram despertados no ERE. Ressalta-se que não está em jogo uma defesa para a continuidade do ERE, pois tratou-se de uma forma inviável de fazer educação, mas o argumento é da importância de validar boas práticas no período como forma de reflexão e aprendizagem para o retorno presencial.

Nesse sentido, as lições aprendidas poderão ser úteis para enfrentar a reabertura das escolas e a volta do ensino presencial, com melhores estratégias de enfrentamento para a diversidade dos alunos, seja para uma transformação imediata ou a longo prazo. Assim, justificou-se a realização do Estudo II, dois anos após o fechamento das escolas, com o intuito de mostrar possibilidades, de potencializar os impactos positivos do ERE, também para estudantes PAEE, numa realidade que pensou em uma prática inclusiva no contexto do ERE.

A instituição selecionada, com a força e conhecimento da gestão, durante a pandemia pautou e direcionou o trabalho baseado nos princípios do trabalho coletivo e colaborativo, com práticas mais universalistas e numa perspectiva multidisciplinar, sendo uma experiência que pode ser considerada inovadora e que merece estudo e disseminação, mesmo com os desafios enfrentados e algumas descontinuidades quando do retorno presencial.

O Estudo II apontou aspectos importantes para a prática docente no que tange aos estudantes PAEE. Seis questões valiosas apontadas na literatura como promissoras no processo de inclusão escolar e vistas como boas práticas foram exercitadas no período pandêmico na instituição pesquisada. Vale destacar que toda discussão posta neste estudo não revela nenhuma prática ou exigência que já não deveria ser garantida antes da pandemia. Mas, foram apresentadas práticas que (in) felizmente, foram despertadas e potencializadas no ERE.

Consideram-se as seis questões valiosas e boas práticas apontadas na literatura: inclusão escolar como política na instituição; a estrutura docente na perspectiva do Ensino Colaborativo; o trabalho pedagógico baseado nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem; elaboração e execução do PEI de forma coletiva; a abordagem interdisciplinar do currículo em toda a escola e; a imersão tecnológica como facilitadora da acessibilidade. No período pandêmico, a inclusão escolar virou pauta institucional na escola pesquisada e todo coletivo esteve envolvido e, em todos os documentos oficiais, as premissas básicas da inclusão escolar estavam presentes, nos valores, nas práticas e nas políticas institucionais. E isso, segundo os participantes, fez uma diferença significativa na construção da cultura escolar de garantia dos direitos dos estudantes PAEE, principalmente, no que se refere à prática docente.

As práticas baseadas no EC foi vivenciado na radicalidade, mostrou o quanto é necessário e possível este investimento: a articulação entre os docentes; o compartilhamento de objetivos e de estratégias; a divisão de tarefas nas aulas e na avaliação; o quanto os estudantes se beneficiaram e foram mais participativos e; o quanto enriqueceu a prática docente, com ideias e aumento da acessibilidade e diversidade de recursos. Mais do que uma parceria entre professores do ensino comum e especial, o ensino alcançou etapas de colaboração importantes que oportunizaram aprendizagens.

Ao investir-se nas práticas baseadas no EC, as discussões e a parceria entre DAC e DEESP promoveu um diálogo e um incentivo no investimento das práticas baseadas no DUA, dentro de uma perspectiva em que todos os docentes eram responsáveis por todos os estudantes e as atividades, didática e avaliação eram planejadas pensando na diversificação para que todos fossem contemplados, com diferentes formas de engajar, apresentar o conteúdo e avaliar os estudantes, valorizando diferentes habilidades e formas

de aprender. Os professores de Educação Especial não eram as “tias da inclusão”, eram docentes da série, reconhecidas e valorizadas pertencentes a aquele espaço. Ressaltando que não foi uma prática generalizada, aconteceram de diferentes formas nos diferentes níveis de ensino. De acordo com os relatos não foram expostas todas as situações e exemplos que garantissem a efetivação do EC e do DUA, porém houve um exercício, um início de movimento com práticas investidas nessas concepções.

A interdisciplinaridade como facilitadora da colaboração e das práticas universais foi uma provocação às mudanças necessárias na organização tradicional do conteúdo do currículo, assim como a presença da tecnologia, facilitou o trabalho em colaboração, em nível de praticidade e logística, a qual deveria ser uma grande aliada no retorno presencial, além da utilização de *softwares* educativos e plataformas que garantem maior acessibilidade aos estudantes que deles necessitam.

Após a identificação de práticas inclusivas no período pandêmico, a hipótese e a expectativa criada entre os docentes e pesquisadores sobre a continuidade dessas práticas o aproveitamento e os benefícios gerados pelo ERE no retorno presencial, foram altas, porém de acordo com os dados do estudo II, não aconteceram da forma esperada. Os participantes relataram que ficaram as aprendizagens, muitas habilidades foram adquiridas, houve o fomento da articulação, melhoria nas relações, a continuidade do PEI coletivo on-line, porém em menor grau, comparado ao esperado por todos enquanto o ERE era vivenciado.

Após analisar os dados do Estudo II, no que se refere ao retorno presencial, existiu uma grande frustração, principalmente dos DEESP que conseguiram alcançar um auge de colaboração, trabalho articulado e maior valorização da inclusão e do próprio trabalho, no período pandêmico.

Isso se deu, principalmente, devido ao retorno das exigências do funcionamento da escola anterior à pandemia. Sendo esta, uma crítica apresentada pelos participantes sobre o modelo da escola antes da pandemia e o equívoco da continuidade da mesma. Foi discutido sobre como a escola tem pressa para corrigir os problemas deixados pelo ERE. Porém é necessário pensar que os problemas são generalizados para uma geração, não afetando apenas uma instituição, portanto, não é nada pontual.

Não faz sentido buscar uma solução imediata para suprir um prejuízo geracional, que faz parte da história da educação. Dessa forma, de acordo com as expectativas criadas, as boas práticas do ERE poderiam ser melhor aproveitadas na reabertura das escolas. Não faz sentido insistir na mesma escola antes da pandemia, não há como fingir que não aconteceu dois anos de afastamento da escola, assim como desigualdades sérias educacionais. O desespero de recompensar “o tempo perdido” está promovendo equívocos graves no retorno ao ensino presencial.

Os docentes se mostraram insatisfeitos com o pouco aproveitamento das aprendizagens vivenciadas no ERE. Neste sentido, é uma responsabilidade que foge do alcance apenas dos docentes, pois exige uma mudança de grande porte que depende de decisões maiores que não estão dentro da sala de aula. É uma pauta coletiva que se relaciona com modificações políticas, teóricas e práticas, é renunciar a modelos tradicionais e altamente exigentes para determinados conteúdos e acreditar numa forma diferente de se fazer educação.

Não é possível apagar o fato que a comunidade escolar ficou dois anos longe da escola e o perfil do alunado e dos docentes mudou, assim como, meios de aprendizagem.

A transformação é urgente e a pandemia trouxe esse legado. A educação de antes já não cabe mais nessa sociedade. A sociedade avança e a escola segue parada, essa reflexão se dá não somente à pandemia, mas pode-se pensar em outros aspectos como questões de gêneros, diferentes estruturas familiares, assim como o lidar com o estudante PAEE.

Foi posto que, se foi possível alcançar mudanças interessantes em um cenário desafiador e problemático, é possível viabilizá-las no presencial. Porém, é necessário que seja uma demanda institucional, com vontade política e responsabilização de todos os envolvidos da comunidade escolar. Os docentes também se mostraram otimista a longo prazo, pois consideraram o período da pesquisa (meses após a volta) ainda recente para uma reorganização. Um fato que deve ser considerado é que da mesma forma que foi desafiador a transição do ensino presencial para o ensino remoto, não seria diferente a transição do ensino remoto para o presencial, assim, destaca-se que a pesquisa foi realizada em dois momentos delicados o início da pandemia e o início do retorno presencial, ainda sem um tempo suficiente de reorganização e transformações, mas que pelo desenho iniciado já é preocupante.

Assim, o propósito do estudo foi compartilhar experiências que geraram desigualdades educacionais, porém, mesmo em condições limitantes do ERE, foi possível alcançar práticas que podem servir de lição para uma nova escola. O grande desafio pós ERE é manter as boas práticas vivendo em um cenário que quer apagar ou no mínimo ignorar os dois anos vividos no ensino remoto.

Dessa forma, a tese defendida neste trabalho é que o ERE, de certo modo, gerou desigualdades e ampliou a exclusão educacional, porém, destaca-se que não foi um desejo da educação, foi a opção mais viável no momento, assim é possível identificar, focar e investir nos saldos positivos proporcionados neste período e nos ensinamentos deixados. A educação precisa mudar e investir na potência da colaboração para qualificar as práticas inclusivas, assim como, há urgência no investimento das tecnologias educacionais no ensino presencial para ampliar o trabalho interdisciplinar em uma perspectiva universal,

que contemple todos os estudantes.

Assim, o presente estudo mapeou as práticas e compartilhou experiências, a fim de provocar futuros estudos no acompanhamento e continuidade na busca de soluções e melhorias da educação para todos, pensando nas reflexões e caminhos postos nas discussões.

REFERÊNCIAS

- ALBERTO, M. de S. O. P. L.; SANTIAGO, L. A. da S.; CARVALHO, M. A. de; MARIANO, S. M. F.; MEDEIROS, L. G. D. Observar, pensar e acolher: o IFTM em tempos de pandemia. **Itinerarius Reflectionis**, v. 16, n. 1, p. 01-22, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rir.v16i1.65336>>. Acesso em> 19 nov. 2022.
- ALVES, C. C. de A.; MARTINS, M. M. M. de C.; PINHEIRO, M. do S. Educação, formação e trabalho docente em tempos de pandemia: o ensino remoto em questão. *In*: SOUZA, C. F.; PAIXÃO, M. do S. E.; ROSA, M. M. de C. S (Org). **Educação e formação em tempos de pandemia**: deslocamentos e experiências em contextos situados. Rio de Janeiro: Autografia, 2021, p.????
- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020
- ARAÚJO, D. L. de Os desafios do ensino remoto na educação básica. [Entrevista concedida a Patrícia Silva Rosas de Araújo e Paulo Ricardo Ferreira Pereira. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 1, p. 231-9, 2020.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, v. 7, n. 1, p. 257-275. 2020.
- ASSEMANY, D.; MARÇAL, J. F. Sustentabilidade e o ensino colaborativo na escola: uma experiência interdisciplinar no projeto sustentacap2030. **Saber e Educar**, n. 31, p. 1-11, 2022
- BARCELOS, L. G. VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. Multifuncional e youtuber: determinações do capital para o professor de educação especial. *In*: Seminário Nacional de Educação Especial / Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 6 / 17. 2020. Vitória. **Anais...** Vitória, v. 3 n. 3 on-line, 2020, p. 1-13.
- BOCK, G. L. K.; GOMES, D. M.; BECHE, R. C. E. A experiência da deficiência em tempos de pandemia: acessibilidade e ética do cuidado. **Criar Educação**. v. 9, n. 2, Edição Especial, p. 122-142, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/6049/5403>>. Acesso em: 19 nov. 2022.
- BOHRER, A. A. C. Estudantes com deficiência e sua não Inclusão revelada pela pandemia. **Revista Espaço Crítico**, Ano 2, v. 2, n. 2, julho, 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 09 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em:

<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf>. Acesso em: 09 out. 2021.

BRASIL. VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT CORDE / SEDH / PR, realizada nos dias 13 e 14 de dezembro de 2007. Com a finalidade de discutir Tecnologia Assistiva voltada às pessoas com deficiência.

Brasília, 2007. Disponível em:

<https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Congresso Nacional, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 09 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503>. Acesso em: 10 out. 2021.

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 decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, 2020a. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em: 09 out. 2021.

BRASIL. LEI Nº 14.040, DE 18 DE AGOSTO DE 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Brasília, 2020b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>>. Acesso em: 09 out. 2021.

BRASIL. PARECER CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, 2020c. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf>. Acesso em: 09 out. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, 2020d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148>

391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 16/2020**. Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Brasília, 2020e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, 2020f. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Nota Técnica nº 32/2020**. Assunto: Estudo sobre estratégias para solução de Temas previdenciários pendentes de julgamento perante o STF, o STJ e a TNU que ensejam sobrestamento de processos. Brasília, 2020g. Disponível em: <<https://www.cjf.jus.br/cjf/corregedoria-da-justica-federal/centro-de-estudos-judiciarios-1/nucleo-de-estudo-e-pesquisa/notas-tecnicas/nota-tecnica-n-32-2020>>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Nota técnica**: Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19. Análise e visão do Todos Pela Educação sobre a adoção de estratégias de ensino remoto frente ao cenário de suspensão provisória das aulas presenciais. Brasília, 2020h.

BUENO, M. B.; LEITE, G. G.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino remoto para estudantes do público-alvo da educação especial nos Institutos Federais. **EDUR - Educação em Revista**. v. 38, e33814, 2022. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2152>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

CAMIZÃO, A. C.; CONDE, P. S.; VICTOR, S. L. Pandemia e a implementação do ensino remoto: qual o papel do professor de educação especial? **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.9, n. 5, p. 130-141, 2022.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Guia Covid-19: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_Guia7_FINAL.pdf>. Acesso em: 09 out. 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo**. São Paulo: Edicon, 2019.

CARDOSO, A. A.; TAVEIRA, G. D. de M.; STRIBEL, G. P. Educação especial no contexto de pandemia: reflexões sobre políticas educacionais. **Revista Teias**, v. 22, n. 65, p. 510-518, abr./jun. 2021.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo #22**, v. 7, n. 3, p. 38-46, agosto 2020

CETIC. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2018** [livro eletrônico] São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 31 out. 2021.

COLÔA, J. Tempos de pandemia: quando os frágeis sintomas de inclusão se transformam em sinais de exclusão. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, e27101, jan./dez. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

CORDEIRO, K. M.; COSTA, R. P. Educação na pandemia do novo coronavírus: mídias e desigualdade. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, Número Especial, p. 81-97, jun. – out., 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/riae.2020.52259>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

COSTA, J. D. V. da. **Papéis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil**. 2021. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo #22**, v. 7, n. 3, p. 27-37. agosto, 2020.

CURY, C. R. J. *et al.* **O Aluno com Deficiência e a Pandemia**. Associação Paulista do Ministério Público, 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/>> Acesso em: 23 out. 2021.

DALBEN, A. I. L. de F. Relação família x escola em tempos de pandemia. **Paidéia**, Ano 14, n. 22, p. 11-29, jul./dez. 2019.

DIAS, A. A.; SANTOS, I. S.; ABREU, A. R. P de crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 101-124, jan./jan., 2021.

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

FALCÃO, G. M. B.; MENEZES, E. A. de O.; FRANÇA, T. M. de S. Formação de professores e inclusão: vivência extensionista em tempos de pandemia. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa**, Ano 3, n. 3. | v. 03, p. 1-21, set./dez., 2020.

FEITOZA, M. das G. C. de M.; SIMONE, M. de S.; LEMOS, P. H. G. de. As tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino colaborativo diante do contexto da educação inclusiva em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação Cultura e Linguagem**, nº 11, v. 6 , p. 42-63, 2022. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/6192>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

FREITAS, T. N.; MACÊDO, R. F.; SOUSA, R. L. de; IBIAPINA, F. A.; JESUS, I. das D. de; SENA, L. de S.; SERRA, I. M. R. de S. Tecnologias Assistivas e Digitais na Educação Especial: o que foi possível realizar em tempos de pandemia da Covid-19. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 3, e4111326211, 2022, Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i3.26211>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

FREITAS, H. et al. O método de pesquisa survey. *Revista de Administração da USP*, São Paulo, v. 35, n. 3, p.105-112, jul./set. 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIORDANO, D. X. F. A pandemia e as consequências no setor educacional: desafios para os gestores escolares. In: Colóquio de Política e Estão da Educação, 1, 2021, Sorocaba. **Anais...** Sorocaba, on-line, 2021. p. 28-35.

GONÇALVES, A. P. da S.; BARBOSA, I. U. A educação especial em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, v.7, n.8, p. 84101-84109, aug., 2021.

GRILO, E. M. Educação e Pandemia. *Jornal Observador*, 18 de jun. de 2020. Disponível em: <https://observador.pt/opiniao/educacao-e-pandemia/>. Acesso em: 13 ago. 2020

HODGES, C. *et al.* Diferenças entre o aprendizado on-line e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2, p. 1-12, 2020a.

HODGES, C. *et al.* A diferença entre ensino remoto de emergência e aprendizado on-line. **EDUCAUSE Review**. p. 1-23. 2020b. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-on-line-learning#fn1>> Acesso em: 21 out. 2021.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e521974299, p. 1-29, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299>. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>>. Acesso em: 12 nov. 2022.

- KLEN-ALVES, V. Como traçar metas executáveis em tempos de pandemia. *In*: LIBERALI, F. C.; FUGA, V.; DIEGUES, U.; CARVALHO, M. (org.) **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 90- 97.
- KOSLINSKI, M. C.; BARTHOLO, T. L. A pandemia e as desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil. **Estud. Aval. Educ.**, v. 32, e08314, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.18222/ea.v32.8314>>. Acesso em: 21 nov. 2022.
- KUSUNOKI, K. A. R.; CONCEIÇÃO, A. de N. Educação infantil em tempos de pandemia. *In*: CONCEIÇÃO, A. de N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. da S. **De repente, uma pandemia**: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social Porto Alegre: Editora Fi, 2021, p. 23-40.
- LEAL, P. C. de S. A educação diante de um novo paradigma: ensino a distância (ead) veio para ficar! **Gestão & Tecnologia, Faculdade Delta**, Ano IX, v. 1 n. 30, p. 41-3, Jan/Jun 2020.
- LEME, E. S.; RICARDO, L. B. A formação docente na perspectiva do ensino colaborativo: entrelaçando saberes e fazeres. **Revista Cocar**, v. 16 n. 34, p. 1-13, 2022
- LIBERALI, F. C.; FUGA, V.; DIEGUES, U.; CARVALHO, M. (org.) **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.
- LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- MAGALHÃES, T. F. de A. Educação e Democracia em Tempos de Pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, p. 205 – 221, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.53647> 217. Acesso em: 23 out. 2021.
- MAGALHÃES, T F. de A. A escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: tecendo algumas possibilidades. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, número especial, p. 205-221, jun./out. 2020b
- MANZINI, E, G. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos-NEMO**, v.4, n 2, , p. 149- 171, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percursos/article/view/49548>>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- MARTINS, R. X. A COVID-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **EmRede**, v. 7, n. 1, p. 242-256, jan./jun. 2020.
- MARTINS, V. R. de O. Sobrevida da infância surda numa sociedade centrada na língua oral: o caso covid-19 e a viralização da Libras. **Childhood & Philosophy**, v. 17,

p. 1–26, maio, 2021. Disponível em?

<<https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.56076>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

MARTINS, V.; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes-fazer escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **ReDoC Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 2, p. 115-124. maio/ago, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.51026>.

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, 2021.

MEGALE, A.; NUNES, A. O trabalho com o gênero debate - uma proposta de ensino remoto. *In*: VALDITE, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. de (Org.). Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível. Campinas, São Paulo: Pontes, 2020. p. 171-180.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EduFSCar, 2014.

MUÑOZ, C. M. dos S.; MAFRA, P. Z. Conectar é preciso. *In*: VALDITE, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. de (Org.). **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas, São Paulo: Pontes, 2020. p. 73-89. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Fernanda_Liberali/publication/342611734_Educacao_em_tempos_de_pandemia_brincando_com_um_mundo_possivel/links/5efcf47d299bf18816f69b09/Educacao-em-tempos-de-pandemia-brincando-com-um-mundo-possivel.pdf. Acesso em: 22 jan. 2021

OLIVEIRA, P de J. D.; OLIVEIRA, W. P. de; BARBOSA, R. P. C. A percepção dos professores sobre a inclusão no ensino remoto dos alunos com deficiência durante a pandemia do novo coronavírus. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, e4710716380, 2021.

OLIVEIRA, S. da S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. de O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas**, Número Temático, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2020.

OLIVEIRA NETA, A de S.; NASCIMENTO, R de M. do; FALCÃO, G. M. B. Educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. **Interacções**, n. 54, p. 25-48, 2020.

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**,| v. 34, p. 1–19, e31, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64354>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos De Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 47, p. 964-981, 2017.

PEREIRA, A. A.; MODESTO, R. F. F. Reflexões sobre os aspectos educacionais do processo de alfabetização durante a pandemia da COVID-19. *In*: CONCEIÇÃO, A. de N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. da S. **De repente, uma pandemia**: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social Porto Alegre: Editora Fi, 2021, p. 41-56.

PORTELA, C. P. de J.; REIS, C. de A. R.; ITABORAÍ, F. C. S. Gestão escolar e pandemia: caminhos para uma educação inclusiva. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 06, n. 17, p. 328-344, jan./abr. 2020.

QUEIROZ, F. M. M. G. de; BARBOSA, R. da S.; UZEDA, S. de Q. Trabalho pedagógico com estudantes público-alvo da educação especial na educação infantil durante a pandemia. *In*: Seminário Nacional de Educação Especial / Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 6 / 17. 2020. Vitória. **Anais...** Vitória, v. 3 n. 3 on-line, 2020, 1-13.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. de C. A exclusão e seus desdobramentos oriundos de uma pandemia: reflexões para a construção de uma escola inclusiva. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, Número Especial. p. 139-156, jun. – out., 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/riae.2020.51349>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

REICHENBERGER, V. *et al.* O desafio da inclusão de pessoas com deficiência na estratégia de enfrentamento à pandemia de COVID-19 no Brasil. **Epidemiol. Serv. Saude**, Brasília, v. 29, n. 5, e2020770, 2020.

ROCHA, G. F. S.; VIEIRA, M. de F. Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota. **Dialogia**, n. 39, p. 1-17, e9718, set./dez. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/39.2021.20600>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

SALDANHA, L. C. D. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista educação e cultura contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020.

SANTANA FILHO, M. M. de. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19. **Rev. Tamoios**, ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pág. 3-15, maio, 2020.

SAMARTINHO, A.; NOVO, C.; SAMARTINHO, J. Os Recursos Educativos Digitais como facilitadores da transição digital em tempo de pandemia: uma estratégia para a inclusão de alunos com Necessidades Específicas no 1ºCEB. Conferência Virtual A Transformação Digital e Tecnologias em Tempo de Pandemia. **Revista da UI_IPSantarém**. Edição Temática: Ciências Exatas e Engenharias, v. 8, n. 4, p. 60-71, 2020.

SCHWAMBERGER, C.; SANTOS, F. J. da S. Práticas de ensino em tempos de pandemia de covid-19: é possível a inclusão das pessoas com deficiência? **Revista Teias**, v. 22, n. 65, p. 163-197, abr./jun. 2021.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J.; FELLINI, D. G. N. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa** (Brasil), v. 15, p. 1-17, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15476>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SILVA, G. de F. da Educação especial e ensino comum: ensino colaborativo na educação infantil em tempos de pandemia. *In: Seminário Nacional de Educação Especial / Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*, 6 / 17. 2020. Vitória. **Anais...** Vitória, v. 3 n. 3 on-line, 2020, 1-13.

SILVA, G. de F. da; GUIMARÃES, J. V.; VALENTIM, F. O. D.; SANTOS, R. C. P. dos. Educação especial e ensino comum: ensino colaborativo na educação infantil em tempos de pandemia. *In: Seminário Nacional de Educação Especial / Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*, 6 / 17. 2020. Vitória. **Anais...** Vitória, v. 3 n. 3 on-line, 2020, p. 1-13.

SILVA, W. H. V. da; RIBEIRO, C. M. **Educação inclusiva em tempos de pandemia**. Um estado da arte. 2020, 24f. Trabalho de conclusão de curso (Pós-Graduação Lato Sensu em Formação de Professores e Práticas Educativas) – Instituto Federal Goiano, Ipameri, 2021.

SIMONE, M. de S.; OLIVEIRA NETO, A. M. de; CARVALHO, G. G. de; Ensino em tempos de pandemia: relatos de experiências docentes aliadas às práticas colaborativas inclusivas. *In: Congresso Nacional em Educação*, 4, 2021. Diamantina. **Anais...** Diamantina, 2021. Disponível em: <<https://www.doity.com.br/anais/ivconed/trabalho/197541>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

SOTERO, M. da C. Carta pedagógica: direito à educação e educação especial em tempos de pandemia. **Crítica Educativa**, Sorocaba - SP, v. 6, p. 01-07, 2020. Disponível em: <<https://www.criticaeducativa.ufscar.br>> Acesso em: 22 out. 2021.

SOUZA, A. da S.; BARROS, C. C. A.; DUTRA, F. D'E.; GUSMÃO, R. S. C.; CARDOSO, B. L. C. Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

SOUZA, F. F. de; DAINÉZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016303, p. 1-15, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 23 out. 2021.

SOUZA, G. R. de; BORGES, E. M.; COLPAS, R. D. Em defesa das tecnologias de informação e comunicação na educação básica: diálogos em tempos de pandemia. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 1, p. 146-169. 2020. Disponível em:

<<https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2020.v5.n1.146-169>>. Acesso em: 23 out. 2021.

SOUZA, S. M. da F. *et al.* Os encontros e desencontros do ensino presencial, a distância e remoto em tempos de covid-19. **Revista Transformar**, n. 14, Edição Especial, p. 38-51, mai./ago. 2020

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial**: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) -- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

TOMAZINHO, P. Ensino Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. **Sindicato do Ensino Privado**, 17 de abr. de 2020. Disponível em: <<https://www.sinepe-rs.org.br/noticias/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

TORRES, J. P.; BORGES, A. A. P. Educação especial e a Covid-19: o exercício da docência via atividades remotas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 824-841, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em: 23 out. 2021.

UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO; CAP – COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ. **Resolução nº 01/2020**, de 23 de junho de 2020. Dispõe sobre diretrizes para atividades pedagógicas não presenciais provisórias e transitórias para a Educação Básica na UFRJ durante o período de distanciamento social e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2020a.

UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO; CAP – COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ. **Resolução nº 05/2020**, de 17 de novembro de 2020. Dispõe sobre as normas de avaliação e promoção do Colégio de Aplicação da UFRJ durante o período de distanciamento social conforme estabelecido nas Resoluções 01/2020 e 02/2020 do Condir. Rio de Janeiro, 2020b.

VACILOTTO, S.; SOUZA, M. M. G. da S. Gerenciando a docência durante o período de distanciamento social. In: CONCEIÇÃO, A. de N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. da S. **De repente, uma pandemia**: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social Porto Alegre: Editora Fi, 2021, p. 99-119.

VAZ, K. Educação Especial, pandemia e o projeto educativo do capital: a produção de um consenso. **Revista Linhas**, v. 22, n. 49, p. 106-131, maio/ago. 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5965/1984723822492021106>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

VIEIRA, J. L.; CARDOSO, C. de N. A.; SILVA, E. G. N. da. O ensino remoto em tempos de pandemia: reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13, e470101321329, 2021. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i13.21329>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

VOGEL, S. Questões centrais para a formação de professores na/durante a pandemia, *In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V.; DIEGUES, U.; CARVALHO, M. (org.) Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 26-28.

WORLD BANK GROUP EDUCATION. Políticas Educacionais na Pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o Resto do Mundo? **Where We Work**, 2020. Disponível em:<<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-education-policy-covid-19-coronavirus-pandemic>>. Acesso em: 23 out. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. 2014. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3163/5941.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

ZUIN, L. F.; COSTA, M. da P. R. da. Educação especial em tempos de pandemia: ensino remoto e percepções de familiares, um estudo de caso. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, p. 409-425, abril-jun., 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14393/OT2021v23.n.2.59643>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

APÊNDICE

Práticas docentes da Inclusão Escolar na pandemia-
Olá,tudo bem? Espero que esteja bem nesse momento tão desafiador para todos nós!
Sou Mariana Lopes, faço doutorado em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), sob orientação da Professora Eniceia Mendes, vamos pesquisar as práticas docentes da Inclusão Escolar na pandemia e gostaríamos de te convidar para ser um dos nossos participantes! Basta responder a esse formulário com 37 perguntinhas!

Muito obrigada!

#vaipassar

Mariana Moraes Lopes

email :

tesemamarylopes@gmail.com

@mamarylopesinclusao

***Obrigatório**

E-mail *

1) Atua como professor : *

Marque todas que se aplicam.

- Ensino regular
- Educação Especial - Atendimento Educacional Especializado - Sala de Recursos-
Escolacomum
- Educação Especial - Atendimento Educacional Especializado - Instituições
Especializadas
- Educação Especial - Atendimento Educacional Especializado - Ensino
ColaborativoEducação Especial - Atendimento Educacional Especializado -
Itinerante

Outro: _____

2) Você atualmente possui alunos PAEE(público alvo da Educação Especial)? (alunos com deficiências, autismo e altas habilidades) *

Marcar apenas uma oval.

Sim *Pular para a pergunta 5*

Não

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada PRÁTICAS DOCENTES PARA INCLUSÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA.

O objetivo do presente estudo é descrever e analisar as práticas docentes no ensino público para o público-alvo da educação especial da educação básica na pandemia. O estudo envolve a participação de docentes regentes de sala de aula regular e docentes do serviços de Educação Especial que estão em exercício durante a pandemia, por meio da aplicação de um formulário on-line Google forms.

Os riscos relacionados a essa pesquisa podem envolver para os participantes, desconforto emocional, dificuldade ou constrangimento ao tratar de determinados itens presentes no formulário. Em casos de riscos relacionados aos sentimentos descritos acima, estes poderão interromper sua participação a qualquer momento, podendo voltar a responder em outra ocasião, assim como, poderão desistir de participar, sem prejuízos para ambas as partes.

Além disso, caso o participante decida desistir da pesquisa, é só fechar a aba do formulário e as partes que poderão já ter sido coletadas não serão utilizadas.

As respostas são confidenciais, ou seja, não será em nenhum momento da pesquisa exposto, nome ou nenhum outro dado pessoal dos participantes, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

A pesquisa poderá ser interrompida a qualquer momento, ou ainda ser pausada quantas vezes o participante julgar necessário; o participante também tem direito de não querer responder alguma questão que julgar constrangedora; haverá garantia de sigilo; e a situação de vulnerabilidade, quando houver, será considerada.

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. Sua participação é voluntária e não acarretará custos para participar, assim como, não terá compensações financeiras por ser participante.

Destacamos a importância e os benefícios de sua participação nessa pesquisa, por valiosamente auxiliar-nos na obtenção de elementos imprescindíveis que poderão contribuir, com as reflexões e discussões acadêmico-científicas que visem as práticas realizadas na pandemia do COVID-19, nas escolas públicas, assim como contribuir no pós-pandemia.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética (nº CAEE: 31251120.8.0000.5504). Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo e-mail que constam abaixo:

Pesquisadora : Mariana Moraes Lopes - Doutoranda Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Rodovia Washington Luís, km 235 - São Carlos - SP –BR - CEP: 13565-905 E-mail: tesemamarylopes@gmail.com

Orientadora: Profª Drª Eniceia Gonçalves Mendes - Orientadora de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação Especial- Rodovia Washington Luis, km 235 - São Carlos - SP — BR - CEP: 13565-905, E-mail: egmendes@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8028. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br *

Marcar apenas uma oval.

Sim, concordo! *Pular para a pergunta 5*

Não

**Dados
pessoais**

Teremos 5 perguntas sobre seus dados pessoais! Já já vamos avançar para conhecer mais sobre seu trabalho!

3) Sexo *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

4) Faixa de idade *

Marcar apenas uma oval.

Até 30 anos

De 31 a 41anos

De 41 a 50 anos

A partir de 50 anos

5) Região do Brasil *

Marcar apenas uma oval.

Norte

Nordeste

Centro-oeste

Sul

Sudeste

6) Estado *

Marcar apenas uma oval.

Acre (AC)

Alagoas (AL)

Amapá (AP)

Amazonas (AM)

- Bahia (BA)
- Ceará (CE)
- Distrito Federal (DF)
- Espírito Santo (ES)
- Goiás (GO)
- Maranhão (MA)
- Mato Grosso (MT)
- Mato Grosso do Sul (MS)
- Minas Gerais (MG)
- Pará (PA)
- Paraíba (PB)
- Paraná (PR)
- Pernambuco (PE)
- Piauí (PI)
- Rio de Janeiro (RJ)
- Rio Grande do Norte (RN)
- Rio Grande do Sul (RS)
- Rondônia (RO)
- Roraima (RR)
- Santa Catarina (SC)
- São Paulo (SP)
- Sergipe (SE)
- Tocantins (TO)

7) Cidade *

Queremos saber um pouco mais sobre seus dados profissionais! são 8 perguntas sobre essa área! =)

8) Formação inicial *

Marque todas que se aplicam.

- Licenciatura em PedagogiaMagistério Superior
- Letras
- Licenciatura em Educação Especial
- Licenciatura outras - especificar qual no campo "outros"Outro:
- _____

9) Titulação mais alta na área *

Marcar apenas uma oval.

- Graduação
- Curso de especialização- 360 horas
- Mestrado
- Doutorado
- Pós doutorado
- Outro: _____

10) Atua em qual nível de ensino *

Marque todas que se aplicam.

- Educação Infantil
- Anos iniciais do Ensino Fundamental I
- Anos finais do Ensino Fundamental II
- Ensino Médio
- Ensino Médio Técnico
- Educação de Jovens e Adultos

Outro: _____

11) Quantos alunos público alvo da Educação Especial (PAEE) você leciona? *

12) Para qual público alvo você está lecionando? (Pode marcar relacionado a mais de um aluno) *

Marque todas que se aplicam.

- Deficiência Intelectual
- Deficiência Física
- Deficiência Auditiva/Surdez
- Deficiência Visual/ Cegueira
- Surdocegueira
- Deficiência Múltipla
- Transtorno Global do Desenvolvimento/ Transtorno do Espectro do Autismo
- Altas habilidades e Superdotação
- Outro: _____

13) Você avalia que seus alunos PAEE no geral: *

Marcar apenas uma oval.

- Tem condições de acesso à internet ótimas e apresentam pouca ou nenhuma dificuldade para fazer as atividades
- Tem condições razoáveis e conseguem fazer boa parte das atividades
- Tem condições razoáveis ou boas de acesso , mas pouco espaço para estudo em suas residências
- Tem condições ruins e apresentam muita dificuldade em fazer algumas atividades
- Tem condições muito inadequadas para estudo (sem equipamento e/ou sem acesso a internet)

14) Instituição na qual trabalha: *

Marque todas que se aplicam.

- Pública Municipal
- Pública Estadual
- Pública Federal
- Instituições especializadas
- Outro: _____

15) O Município/ Instituição em que atua tem realizado ações voltadas aos alunos PAEE durante o isolamento social?

Marcar apenas uma oval.

- SIM Pular para a pergunta 18
- NÃO Pular para a pergunta 40

Se
sim,

Ebaa! Obrigada por chegar até aqui! Agora faltam 22 perguntas para o final da pesquisa!

16) Você recebeu alguma orientação de órgãos superiores para realizar atividades no isolamento social? *

Marque todas que se aplicam.

- Sim- Secretaria Municipal de Educação
- Sim- Gestão da escola
- Não
- Outro: _____

17) Quais estratégias de ensino tem sido desenvolvida na sua prática nesse contexto? *

Marque todas que se aplicam.

- Aulas ao vivo Aulas gravadas
- Material impresso - pelo correio
- Material impresso- retirado na escola
- Canal na televisão
- Emissora de rádio

- Atividades via bluetooth enviadas na escola
- Contatos por ligação de telefone
- Grupos com famílias para enviar roteiros e atividades
- Lives informativas
- _____
Outro:

18) Quais ferramentas, plataformas, recursos e meios estão sendo utilizados para alcançar os estudantes? *

Marque todas que se aplicam.

- Google Classroom
- Sala de aula
- Plataforma Zoom
- Plataforma Meet
- Skype
- Plataformas exclusivas do município
- Khan academy
- Teams
- Whats app
- Facebook
- Instagram
- Telegram
- Youtube
- Google Forms
- Power Point
- Canva
- _____
Outro:

19) As atividades propostas são acessíveis para participação dos alunos Público alvo da Educação Especial? *

Marcar apenas uma oval.

- Sempre
- As vezes
- Nunca
- Outro: _____

20) Você utiliza alguma ferramenta ou estratégia para garantir acessibilidade nas atividades para os alunos PAEE? Se sim, escreva quais utiliza na opção "outros" *

Marque todas que se aplicam.

- Sim
- Não
- Outro: _____

21) As atividades propostas para os alunos público alvo da Educação Especial seguem o mesmo modelo de antes da pandemia? Se não, indique em "outros" as mudanças realizadas. *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outro: _____

22) Quais perspectivas de acompanhamento você tem feito: *

Marque todas que se aplicam.

- Acolhimento e vínculo com os alunos e famílias
- Orientações às famílias para realizações de atividades, rotinas e roteiros...
- Trabalho de Conteúdos curriculares com os alunos , de forma articulada (Prof. da Educação Especial + Prof. do ensino comum)
- Trabalho de Conteúdos curriculares com os alunos sem articulação (do professor da Educação Especial e/ ou do ensino comum)

Trabalho com desenvolvimento de habilidades isoladas pensadas para o momento da pandemia

Outro: _____

23) Você tem suporte do profissional de apoio à inclusão escolar (cuidador, auxiliar de inclusão, mediador) *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

24) Como vc avalia a participação e o envolvimento das famílias no apoio à realização das atividades nesse período, comparado anteriormente à pandemia?

**Marcar apenas uma oval.*

Boa - aumentou

Boa - manteve igual

Boa- porém, diminuiu

Ruim - mas, aumentou

Ruim - diminuiu

Péssima

Nunca existiu

Outro: _____

25) Quais as maiores dificuldades enfrentadas na atuação com os alunos públicoalvo da Educação Especial nesse período? *

26) Quais são os benefícios e facilidades encontradas na atuação com os alunos públicoalvo da Educação Especial nesse período? *

27)Como você se sente profissionalmente frente ao desafio do isolamento social? *

28) Como você avalia as condições de trabalho na pandemia ? *

Marcar apenas uma oval.

- Excelente
- Muito bom
- Bom
- Ruim
- Péssimo
- Outro: _____

29) Em relação as medidas de isolamento você considera que *

Marcar apenas uma oval.

- está em isolamento total
- está em isolamento parcial
- Não está conseguindo cumprir o isolamento
- Outro: _____

30) Como você avalia a qualidade do seu acesso à internet? *

Marcar apenas uma oval.

- doméstico, com sinal de boa qualidade e bom pacote de dados internet
- compartilhada de vizinhos ou parentes
- internet via satélite

- não tenho acesso à internet em casa
- Outro _____

31) Que tipo de equipamento você usa para acessar a internet (pode assinalar mais de uma) *

Marque todas que se aplicam.

- computadores e /ou notebook próprios
- computadores e /ou notebook cedidos
- computadores e /ou notebook próprios compartilhados com familiares
- tablets próprios
- tablets compartilhados
- smartphones próprios
- smartphones emprestados
- smartphones compartilhados

32) Durante o período do isolamento você considera que tenha sofrido: *

Marque todas que se aplicam.

- impacto financeiro com diminuição de renda
- impacto financeiro com aumento de renda
- impacto emocional, como incertezas, angústias e preocupações devidas a presente crise econômica
- impacto emocional, como incertezas, angústias e preocupações devidas ao medo da contaminação pelo vírus e contrair a doença
- Sobrecarga com trabalho doméstico
- Sobrecarga com cuidado de filhos
- Sobrecarga com cuidados de pais e idosos
- Não considero que o isolamento tenha adicionado impacto na minha vida
- Outro: _____

33) Em uma escala de 1 a 5, onde 1 indica "pouco ou nenhum stress" e 5 indica "muito stress". Como você classificaria seu nível de estresse no momento? *

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

34) Quais fatores podem melhorar as condições atuais de atendimento na sua prática? *

35) Quais temáticas de formação você sugere para fortalecer a prática nesse momento? *

36) Você tem interesse de participar de possíveis futuras etapas nessa pesquisa, a exemplo de grupos focais de discussão on-line, encontros on-line formativos? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Outro: _____

37) Vamos formar um grupo on-line em aplicativo de redes sociais com informações e materiais de apoio nessa temática. Se tiver interesse escreve seu número com DDD. *

UFA! CHEGAMOS AO FINAL! MUITO OBRIGADA! SUA CONTRIBUIÇÃO FOI ESSENCIAL PARA ESSA PESQUISA!

Qualquer dúvida entrar em contato :-tesemamarylopes@gmail.com

Se não,

Obrigada por chegar até aqui! Já está chegando ao final, faltam 8 perguntas!

16) Quais ações poderiam ser feitas para promover a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial durante o isolamento social? *

17) Como você se sente frente ao desafio do isolamento social? *

18) Em uma escala de 1 a 5, onde 1 indica "pouco ou nenhum stress" e 5 indica "muito stress". Como você classificaria seu nível de estresse no momento? *

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

19) Em relação as medidas de isolamento você considera que *

Marcar apenas uma oval.

- está em isolamento total
- está em isolamento parcial
- Não está conseguindo cumprir o isolamento
- Outro: _____

20) Durante o período do isolamento você considera que tenha sofrido: *

Marque todas que se aplicam.

- impacto financeiro com diminuição de renda
- impacto financeiro com aumento de renda
- impacto emocional, como incertezas, angústias e preocupações devidas a presente crise econômica
- impacto emocional, como incertezas, angústias e preocupações devidas ao medo da contaminação pelo vírus e contrair a doença
- Sobrecarga com trabalho doméstico
- Sobrecarga com cuidado de filhos
- Sobrecarga com cuidados de pais e idosos
- Não considero que o isolamento tenha adicionado impacto na minha vida
- Outro: _____

21) Quais fatores podem melhorar as condições atuais de atendimento na sua prática? *

22) Quais temáticas de formação você sugere para fortalecer a prática nesse momento? *

23) Vamos formar um grupo on-line em aplicativo de redes sociais com informações e materiais de apoio nessa temática. Se tiver interesse escreve seu número com DDD. *

**MUITO OBRIGADA! SUA CONTRIBUIÇÃO FOI ESSENCIAL PARA
ESSA PESQUISA!**

Qualquer dúvida entrar em contato : tesemamarylopes@gmail.com

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Formulários

ROTEIRO DE PERGUNTAS NORTEADORAS – ESTUDO II

A CRISE 2 ANOS DEPOIS ... DO ENSINO REMOTO PROLOGNADO AO RETORNO DO ENSINO PRESENCIAL

1. COMO VOCÊS ORGANIZARAM O ENSINO DOS ESTUDANTES PAEE DURANTE A PANDEMIA?
2. QUAIS FORAM OS PONTOS POSITIVOS E DESAFIOS NO ENINO REMOTO?
3. DESCREVA COMO SE DEU A PRÁTICA DO DIA A DIA COM O PROFESSOR DA ED ESPECIAL JUNTO AO PROFESSOR DE ÁREA?
4. CITE DOIS EXEMPLOS DE CASOS DE COMO VOCÊS DESENVOLVERAM O TRABALHO NO ERE.
5. VOCÊ CONSIDERA QUE AUMENTOU / DIMINUIU, NÃO MUDOU O TRABALHO DE COLABORAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES DO ENSINO COMUM E ED ESPECIAL?
6. O QUE A EXPERIÊNCIA DO ENSINO REMOTO DEIXOU DE DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA QUANDO RETORNOU PARA O PRESENCIAL?
7. COMO FOI O TRABALHO DO PROFESSOR DO AEE COM OS PROF DO ENSINO COMUM? FOI POSSÍVEL IMPLANTAR UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR? DÊ 2 EXEMPLOS.
8. COMO ESTA SENDO O ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES DO PAEE NO PRESENTE, COM O RETORNO DAS AULAS? ALGO MUDOU ENTRE O ANTES E DEPOIS PANDEMIA?

9. O QUE VOCÊ ACHA DE MAIS IMPORTANTE DO TRABALHO COLABORATIVO COM O PROFESSOR DE ED ESPECIAL/ ÁREA DO ENSINO COMUM?

10. PALAVRA DO ENSINO REMOTO PENSANDO NESSES ALUNOS: