



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Fluxo contínuo

Contradições do ensino remoto no contexto da Educação Especial

Contradictions of Remote Teaching the context of special education
Contradicciones de la enseñanza remota en el contexto de la educación especial

Marília Carollyne Soares de Amorim
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

RESUMO

O estudo teve por objetivo conhecer as possíveis contradições enfrentadas no ensino remoto por gestores, professores, profissionais de apoio à inclusão e famílias em relação à escolarização de alunos público-alvo da educação especial. A pesquisa é de natureza qualitativa, caracterizando-se como estudo de caso. Adotou-se, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada. Os resultados evidenciaram organização distinta do ensino para prover a escolarização desse público, desconsiderando as desigualdades sociais e econômicas existentes. Verificou-se ausência de interação, por indisponibilidade de recursos materiais e adaptados, de orientações a professores e insuficiência de pessoal qualificado.

Palavras-chave: inclusão escolar; ensino remoto; COVID-19.

ABSTRACT

The study aimed at knowing the possible contradictions faced in remote teaching by managers, teachers, inclusion support professionals and families in relation to the schooling of students with special educational needs. The research has a qualitative nature, characterized as a case study. The semi-structured interview was adopted as a data collection instrument. The results showed a distinct organization of teaching to provide schooling for this public, disregarding the existing social and economic asymmetries. There was a lack of interaction due to the unavailability of material and adapted resources, guidance to teachers and insufficient qualified personnel.

Keywords: school inclusion; remote education; COVID-19.

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo conocer las posibles contradicciones enfrentadas en la enseñanza a distancia por parte de directivos, docentes, profesionales de apoyo a la inclusión y familias con relación a la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales. La investigación es de carácter cualitativo, caracterizada

como un estudio de caso. Se adoptó la entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de datos. Los resultados mostraron una organización diferenciada para proporcionar escolarización a este público, sin tener en cuenta las asimetrías sociales y económicas existentes. Hubo falta de interacción por falta de disponibilidad de material y recursos adaptados, orientación al profesorado e insuficiente personal cualificado.

Palabras-clave: inclusión escolar; educación remota; COVID-19

Introdução

Em março de 2020, com a situação de emergência devido à propagação do coronavírus, teve início um período de isolamento social que implicou na suspensão das atividades não essenciais, em todos os âmbitos da sociedade, interrompendo as aulas presenciais para evitar a exposição, dos estudantes, professores e familiares, ao risco de contágio.

O Decreto nº 6/20 deliberou sobre a realização de trabalho virtual e, com base neste, posteriormente, o Conselho Nacional de Educação - CNE apresentou o Parecer nº 5/20, que dispõe sobre a organização do calendário escolar e o cômputo das aulas não presenciais (BRASIL, 2020). Após a emissão do decreto, os sistemas de ensino mobilizaram-se para implementar o Ensino Remoto Emergencial (ERE), ficando a cargo das instituições a análise de cada contexto para organizar as ações pedagógicas.

Com as mudanças causadas pelo avanço da pandemia da COVID-19, o fechamento das instituições escolares impactou diretamente a ampliação das desigualdades socioeconômicas e educacionais, afetando fortemente o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). A crise desencadeou desafios ao processo educacional que, para se manter, fez uso de recursos tecnológicos.

Considerando a complexidade de se garantir acesso ao conhecimento sistematizado, oferecido pela educação formal, por meios digitais, fez-se necessário desenvolver ações, nesse contexto atípico, para garantir o acesso ao PAEE. Nesse contexto, o ERE organizou-se com aulas em formato síncrono e assíncrono. O ensino adquiriu nova perspectiva e o PAEE não poderia deixar de ser contemplado nas ações delineadas nos sistemas de ensino.

O conhecimento acerca da implementação do ERE, nesse período da educação escolar brasileira, é essencial para ampliar a compreensão sobre a

vivência das famílias e dos professores e as implicações para o processo de aprendizagem de alunos PAEE.

As dificuldades enfrentadas na inclusão escolar no contexto presencial já se apresentavam como um desafio constante, seja no que diz respeito à acessibilidade, participação e aprendizagem efetiva desses educandos, seja no que se refere às questões atitudinais da comunidade escolar, que permanecem como determinantes de situações de exclusão.

A partir da experiência da pandemia da COVID-19, as dificuldades aumentaram. Assim, procurou-se, neste estudo, responder à seguinte questão: quais as possíveis contradições enfrentadas no ERE por gestores, professores, profissionais de apoio à inclusão e famílias no processo de escolarização de estudantes do PAEE?

O Público da Educação Especial no ERE

A adoção das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), durante a pandemia – que poderiam proporcionar encontros virtuais em plataformas, videochamadas, comunicação por ligações, mensagens, áudios, além de possibilitar o estabelecimento de vínculos entre professores, alunos e familiares – nem sempre cumpriu essas funções, pois nem todos possuíam as condições para acessá-las (SILVA; BINS; ROSEK, 2020).

No contexto pandêmico, particularmente no caso de alunos da escola pública, que conta com número significativo de matrículas do PAEE, a desigualdade no acesso à internet e a ausência de recursos tecnológicos para participação nas aulas virtuais limitaram o processo de escolarização (NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020).

Desse modo, diferentes condições interferiam no acesso às propostas pedagógicas da escola. Além dos problemas acima mencionados, a ausência de dados sobre o PAEE nas escolas – pois tais dados eram de maior conhecimento entre os professores do AEE –, durante o ERE, resultou em possibilidade reduzida para construir estratégias correspondentes às necessidades desses alunos (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020; TORRES; BORGES, 2020; SCHWAMBERGE; SANTOS, 2020; DIAS; PINTO, 2020).

As condições mencionadas comprometeram o desenvolvimento educacional e deixaram muitos estudantes distantes das propostas de ensino oferecidas ou participando delas de maneira insatisfatória. O estudo realizado por Neta, Nascimento e Falcão (2020, p. 24) aponta que

a ausência de recursos tecnológicos, plataformas educativas e internet para alunos e professores restringiu as interações educativas a aplicativos de conversas que se mostraram insuficientes para garantir a participação e o acesso ao currículo por estudantes com deficiência.

Entende-se que parte dos recursos tecnológicos de posse das famílias dos estudantes de instituições públicas não comportava aplicativos pesados e apresentava memória insuficiente. Assim, o *WhatsApp* tornou-se a ferramenta principal para o desenvolvimento das atividades pedagógicas (NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020). Entretanto, no relato de experiência dos professores da educação especial no ERE, identificou-se que “os responsáveis pelo número de *WhatsApp* utilizam e precisam do celular para outras atividades cotidianas, as quais nunca estiveram atreladas à função de ensino remoto” (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021, p. 158). Esse cenário teve como implicação direta a impossibilidade de participação efetiva de alguns alunos, ainda que o celular fosse a alternativa mais viável por implicar consumo de internet reduzido e apresentar baixa complexidade no uso.

Esse processo gerou a produção, por parte dos docentes, de vídeos de curta duração para oportunizar informações claras sobre alguns conteúdos. Além disso, eram produzidos áudios e textos escritos, que reproduziam informações semelhantes, pois, na utilização de dados móveis, era inviável carregar vídeos de longa duração (ALVES, 2020). Sem a funcionalidade das estratégias mencionadas ou somadas a elas, os professores podiam fazer ligações telefônicas para esclarecer os conteúdos ou tirar dúvidas. Muitas Secretarias de Educação, que optaram por utilizar plataformas digitais, de igual modo, necessitavam de suporte da internet, pois apresentavam dificuldade na interação com as famílias e parte do PAEE (DALBEN, 2019; ALVES, 2020). De acordo com dados evidenciados na experiência remota de uma docente da Educação Especial,

[n]a realidade da escola municipal não há a ocorrência de atividades síncronas. Portanto, as possibilidades estabelecidas foram atividades assíncronas enviadas pelo *WhatsApp* e postadas no site da prefeitura; além disso, atividades e recursos impressos foram retirados na unidade escolar. As atividades enviadas incluem vídeos, jogos no *powerpoint*, roteiro de estudo, contações de história, utilização de livros didáticos, recursos com materiais diversificados e atividades plastificadas e impressas (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2020, p. 161).

A escola tinha como desafio elaborar planos para viabilizar aulas utilizando esses meios, diversificar estratégias para as necessidades educacionais do PAEE e dos demais estudantes, mesmo com possibilidades restritas a um único formato, como o aplicativo *WhatsApp*. Cury *et al* (2020, p. 06) escreveram, à época: “alunos com deficiência devem ser acompanhados de forma mais adequada neste período de isolamento, devendo a escola estabelecer um canal direto com a família e fornecer momentos de ‘tutoria individual’ conforme a necessidade”.

Em relação ao suporte das redes de ensino, base para ações pontuais, em uma pesquisa com docentes da educação especial, 11,2% afirmaram não receber qualquer suporte, 23,8% referiram disponibilização de aulas na TV ou no rádio; 50,7% de materiais impressos a estudantes e professores; e 52,4% de plataformas ou aplicativos pedagógicos (TORRES; BORGES, 2020). Os suportes ofertados, em sua maioria, produziam ações sem a interação direta com o aluno (como, por exemplo, aulas na TV e no rádio nas quais não era possível tirar dúvidas) não conseguindo, assim, suprir a necessidade de todos e, especialmente, do PAEE.

Nesse processo, relativo ao apoio dos gestores aos docentes com alunos PAEE e com dificuldade de aprendizagem, 44% afirmaram receber apoio técnico, 33% apoio total e pessoal, 10% relataram não ter recebido apoio, 8% apontaram apenas apoio emocional e 6% não responderam, conforme pesquisa realizada com uma amostra de 51 professores (VACILOTTO; SOUZA, 2020). Em momento singular, no qual os professores se desdobraram para atuar no suporte a alunos e familiares, ter o apoio da escola e, de forma geral, dos sistemas de ensino, influenciaria diretamente na qualidade do processo educativo (CABRAL; RUAS, 2021; SOUZA; DAINEZ, 2020).

Ao serem questionados sobre a forma de garantir avanços na aprendizagem aos alunos com deficiência, 69% dos participantes afirmaram disponibilizar atendimento personalizado, por meio do acompanhamento em *WhatsApp*, e-mail e plataformas – uma delas foi o *Microsoft Teams*, na qual ocorria o envio de mensagens privadas ao aluno e estratégias várias para o alcance dos objetivos educacionais (VACILOTTO; SOUZA, 2020).

Importante ressaltar que os professores não foram capacitados para desenvolver o ensino em ambiente digital e, principalmente, para traçar estratégias que incluíssem os estudantes do PAEE (SOUZA;DAINEZ, 2021). Em função disso, denunciava-se o crescente nível de exclusão, tanto dos alunos de escolas públicas, de classes sociais mais baixas, quanto do PAEE, pois as condições reduzidas de acesso inviabilizaram, em muitos contextos, as atividades síncronas e até mesmo as assíncronas. Enfatiza-se que, nos últimos anos, ocorreu crescimento significativo das matrículas do PAEE, nas escolas de ensino regular, como mostram os dados:

[e]ntre 2013 e 2019, foi registrado um crescimento significativo do público-alvo da Educação Especial em classes comuns. As regiões Nordeste e Norte, no ano de 2019, apresentaram os maiores percentuais de matrículas de estudantes da Educação Especial em classes comuns – 98,8% e 97,5%, respectivamente –, e as regiões Sul e Sudeste apresentaram os menores percentuais – 85,2% e 90,2%, respectivamente (NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020).

Com os desafios do ERE, havia risco real de redução do vínculo dos alunos com a escola. O cenário da pandemia apresentou, de forma ampla, a desigualdade social vivenciada no país e a ausência de políticas efetivas no que se refere à inclusão digital e, de forma específica, no que se refere ao acesso à escolarização por parte do PAEE (SAVIANI; GALVÃO, 2021; REDIG; MASCARO, 2020). Os docentes trabalharam ativamente em metodologias para motivar os estudantes e familiares a se esforçarem em relação ao processo educacional do PAEE. Contudo, nas aulas *on-line*, “foge ao controle do professor a capacidade de concentração dos alunos para evitar que eles se dispersem nos ambientes virtuais” (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020, p. 732). Nesse sentido, é possível observar que

[o] público-alvo da Educação Especial está, novamente, invisível nas políticas públicas, decretos e decisões criadas pela Pandemia, generalizam-se as condições humanas, deixando as pessoas com deficiência à margem das decisões e processos, sem que seus direitos, suas necessidades e particularidades sejam reconhecidas e contempladas (SILVA; BINS; ROSEK, p.132).

Dentre os fatores que influenciaram a ausência de participação do PAEE nas atividades educacionais estavam: a inabilidade das famílias para auxílio nessas atividades (81,2%); o número de estudantes sem acesso à *internet* ou a equipamentos necessários à participação (76,3%); ausência de motivação (45,6%); e o não saber utilizar os recursos tecnológicos (39,5%) (TORRES; BORGES, 2020).

Aos desafios, que aumentaram com a necessidade de garantir o acesso ao processo educacional, além de orientação para a realização das atividades pedagógicas às famílias do PAEE – em especial, àquelas de alunos com dificuldade de adaptação ao processo (CABRAL; MOREIRA; DAMASCENO, 2020; REDIG; MASCARO, 2020) –, aliou-se a complexidade enfrentada pelos docentes para direcionar suporte específico a esses alunos, seja por falta de articulação com o professor especialista, seja por indisponibilidade de recursos midiáticos. Já para as famílias, mediar atividades pedagógicas causava estranheza em meio à nova rotina (REDIG; MASCARO, 2020). Conforme argumentaram Neta, Nascimento e Falcão (2020, p. 37):

[a] ausência ou reduzida orientação sobre o atendimento aos estudantes da Educação Especial que se evidencia nesse momento de pandemia mantém estreita relação com a escassez de recursos disponibilizados às escolas para atender às necessidades específicas decorrentes das características de suas deficiências, o que há muito tempo vem acontecendo e traz sérios prejuízos às ações pedagógicas

O sistema educacional no pré-pandemia já possuía inúmeras dificuldades que impediam a oferta de uma educação de qualidade, não apenas aos alunos PAEE, mas ao público em geral. Conforme argumentaram Schwamberge e Santos (2021, p. 166),

a emergência do ensino remoto das redes públicas da periferia urbana envolve distintos obstáculos vinculados às

materialidades das instituições escolares e às condições de vida dos sujeitos e, por extensão, do próprio exercício da cidadania.

Com essas condições, para garantir a acessibilidade da proposta educacional de ensino remoto, restava às instituições de ensino organizar-se. Algumas questões na rotina do aluno eram passíveis de análise, como: os recursos de que dispunham, o espaço para realização das atividades, por quem seria feito o acompanhamento. Considera-se que a investigação do contexto socioeconômico dos educandos seria essencial para adaptar o currículo às condições que estes tinham como, por exemplo, o acesso à internet. Reconhece-se, contudo, que esse processo investigativo não foi realizado e era primordial para adequar a realização das atividades educacionais, pois as cobranças, por parte das secretarias, as restrições materiais da sociedade e, particularmente, das famílias, se ampliaram em função das dificuldades resultantes da pandemia (DALBEN, 2019; MINETTO; SILVA, 2021).

Aponta-se, como principal dificuldade para a realização dessa investigação, a falta de vias de comunicação, no decorrer da pandemia, gerada pela ausência de políticas destinadas ao processo educacional. Assim, na rede pública, o PAEE vivenciou o intenso desafio de se inserir em uma escolarização pouco acessível, sobretudo, relacionada às suas necessidades específicas (SILVA; SILVA, 2021; CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2021).

No sistema de ensino já ocorria movimentação para adequar a proposta pedagógica ao PAEE antes da pandemia, fundamentalmente, àqueles que apresentassem necessidade de percurso diferenciado para a aprendizagem. Uma das soluções encontradas pelos professores para adaptar o currículo ao ambiente doméstico, conforme pesquisa de Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021), consistiu na análise das condições das famílias, assim como da autonomia dos alunos, via *WhatsApp* e ligações telefônicas. De acordo com esses pesquisadores,

[a]tividades de domínio social, conceitual e prático foram elaboradas pensando no ambiente, a residência dos alunos em interação com os pais e/ou responsáveis. Para planejar a adaptação dessas atividades foram elencados alguns indicadores que permitiram criar um percurso educativo proposto ao aluno, a saber: recursos; saberes mobilizados e interação dos alunos que servirão de base; planejamento e

avaliação para as professoras (FACHINETTI, SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021).

No ensino *on-line*, o PAEE merecia maior atenção, uma vez que necessitando de recursos para acessibilidade pedagógica, como as adaptações em atividades, teclados, *mouse*, dentre outras (TORRES; BORGES, 2020), enfrentaria grande dificuldade para se engajar na proposta educacional. Tais adaptações não foram disponibilizados e, em determinadas situações, esses alunos não mais tinham acesso ao serviço do profissional de apoio e às terapias. Com a interação comprometida, essa alteração na rotina gerava novas barreiras para escolarização (REDIG; MASCARO, 2020; NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020).

Percurso metodológico

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí – UFPI sob o Parecer Consubstanciado n.º 5.043.400. A pesquisa teve natureza qualitativa, pois abordou aspectos muito particulares de uma realidade que não pode ser quantificada (MINAYO, 1994). Nessa linha, “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

Em relação ao tipo de pesquisa, adotou-se o estudo de caso. Para André (1995, p. 51), utiliza-se o estudo de caso “quando se está interessado numa instância particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo [...]”. De forma específica, nesta pesquisa, foi realizado um estudo de múltiplos casos desenvolvido em duas escolas da rede municipal de Teresina para compreender, na dinâmica do ensino remoto, os desafios impostos para a escolarização do PAEE. Os critérios para escolha das instituições de ensino foram: escola localizada em bairro da periferia; ter matrícula de alunos PAEE; atender o PAEE no contexto da turma regular; e se dispor a participar da pesquisa. Após a decisão de inserir uma segunda escola para compor o estudo, adotou-se novo critério: estarem localizadas em diferentes zonas. Após definição das escolas, estas foram denominadas escolas

A e B. Para preservar a identidade dos participantes, estes foram denominados por siglas e lhes foram atribuídos nomes fictícios.

Os participantes que aderiram à pesquisa foram, na escola A: dois gestores (GA1 e GA2), uma profissional de apoio à inclusão (AIA) e mães (M1A, M2A, M3A). Na escola B: gestora (GB), duas professoras (P1B e P2B) e uma mãe (MB). Os participantes estavam na faixa etária entre 25 a 45 anos e professores e gestores tinham formação em Pedagogia e especialização em Educação Especial, Gestão e Supervisão. O exercício da função docente variava de um a dez anos. A profissional de apoio à inclusão era estagiária há um ano na instituição A. Observa-se que todas as mães cursaram até o ensino médio. Em relação à profissão, as mães da escola A eram donas de casa e a da escola B estava desempregada no período da pesquisa. Elas declararam ser beneficiárias do Bolsa Família e, no período de pandemia, do auxílio emergencial. As famílias tinham filhos com TEA e uma delas (MB), da escola B, tinha dois filhos com outras condições associadas.

O procedimento para coleta dos dados foi a entrevista semiestruturada. Para Manzini (2020), esse tipo de entrevista faz emergir informações de forma livre, podendo dar origem a novas hipóteses, e as respostas não estão direcionadas à padronização de alternativas, favorecendo a compreensão da totalidade.

As entrevistas desenvolveram-se no Google *Meet* com a disponibilização do endereço eletrônico enviado ao e-mail das participantes com horário para o encontro previamente combinado no *WhatsApp*. Todo o contato aconteceu de forma virtual, respeitando as medidas de distanciamento.

Com os dados obtidos, a análise foi dividida em dois momentos: 1) transcrição das informações coletadas nas entrevistas. Para isso, realizou-se escuta atenta das gravações mais de uma vez; 2) análise das entrevistas com base na análise de conteúdo (FRANCO, 2003; MANZINI, 2020). Braun, Clarke e Gray (2019) afirmam que a análise das informações obtidas por meios digitais envolve a transcrição, imersão nos dados, leitura intensa e desenvolvimento de profunda análise e escrita.

Resultados e discussão dos dados

Em cenário pandêmico, conduzir o ensino em ambiente virtual, sem uma estrutura adequada, consistiu desafio para os profissionais da educação e as famílias. Isso resultou na precarização do ensino para muitos estudantes. Nesse sentido, torna-se pertinente analisar os entraves e pontos frágeis da escolarização do PAEE no ERE. Na análise foram encontradas as seguintes categorias: 1) Processo de adaptação complexo e resistência ao ensino remoto; 2) Não colaboração das famílias; 3) Recusa em fazer as atividades; 4) Ausência de interação; 5) Falta de preparo para uso dos recursos tecnológicos; 6) Desconhecimento acerca de novos alunos; 7) Orientações para incluir o PAEE e orientações gerais a cargo da escola.

1. Processo de adaptação complexo e resistência ao ensino remoto

No cenário peculiar da pandemia, em que as diferenças sociais se evidenciaram, houve certa desconstrução do conceito de escola, com a consolidação de novo direcionamento do ensino, que precisou ser construído. Esse movimento gerou dificuldades na adaptação, pois o domínio de ferramentas que mediavam a aprendizagem consistia em condição primeira para a produção e execução da atividade docente (SOUZA; DAINEZ, 2020). Não se pode deixar de mencionar a diversidade cultural e econômica que sempre deixou parte da sociedade sem acesso aos meios digitais. Além disso, as escolas da rede pública, em sua grande maioria, não são equipadas com recursos tecnológicos de modo a prover um processo educacional enriquecido com tais recursos (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020). Nesse ambiente, escola e família realizaram ações para superar tais dificuldades e os relatos expõem a adaptação ao cenário de aulas remotas:

Primeiro fiquei um pouco assustada, porque a gente já fica com receio do novo. Assumir uma turma e, ainda mais, nesse contexto, tudo novo para todo mundo. No início, foi desesperador. Assumi a escola em janeiro, ainda estava tendo aula, só que a diretora não colocou a gente para assumir uma turma. Ela fez uma coisa que para mim foi muito importante, inseriu a gente no grupo com outras professoras para ver como era a rotina. Foi mais ou menos 15 dias nesse processo de observação para, de fato, assumir uma turma. **(P2B)**.

O excerto demonstra que houve flexibilidade, por parte da gestão, na unidade de ensino, com vistas a promover a compreensão da professora de como o trabalho na escola se desenvolvia. Desse modo, ela pôde observar os aspectos relevantes para produzir a própria prática. Esse fragmento evidencia quanto significativa é a parceria entre a equipe escolar para desenvolver uma proposta de ensino que envolva os estudantes, ainda que seja no ensino virtual.

O discurso da docente revela a insegurança do profissional iniciante diante da ação docente e expressa a estranheza para fazê-lo em ambiente virtual, pois os professores não foram formados para atuar por intermédio de mídias digitais. O desamparo em relação à situação em que foram postos durante o processo fragilizou-os bastante (DIAS; PINTO, 2020; SOUZA; DAINEZ, 2020). Nesse caso, o acolhimento da equipe minimizou os desafios, de maneira a beneficiar a ação docente e, conseqüentemente, produzir ganhos por parte dos estudantes.

Em processo atípico, sem a presença física dos professores, dificuldades de diversas ordens surgiram e se fez necessário compreender a vivência do PAEE por intermédio das famílias. Em relação à adaptação repentina ao ensino virtual, as mães 1, 2 e 3, da escola A, a M1 da escola B e o gestor da escola A destacaram:

No início, foi uma adaptação bem complicada, muito difícil mesmo. Por ele ser autista, até hoje é complicado. A Margarida se adaptou melhor. O Lírio só queria fazer as atividades na escola, não queria fazer comigo, não queria fazer com ninguém. Não conseguiu se adaptar, ele dizia que só fazia na escola. **(M1A)**.

De início, não foi muito fácil não, porque elas sabem que em casa é diferente da escola. Eu sou mãe, não sou preparada para ensinar, têm assuntos que sou obrigada a estudar para ensinar elas, principalmente a de 11 anos. Às vezes, até madrugada estudando para poder explicar **(M2A)**.

Ao remoto ele reagiu péssimo, deu muito trabalho, pedia todo dia para ir à escola, porque ele ama a escola. [...] Já a Violeta não gosta de ir à escola **(M3A)**.

No começo, ele ficou bem resistente porque mudou tudo, da escola particular para prefeitura, começou a vir atividade, ele chorava, resistia porque era muita coisa. [...] Sei que eu passava uma tarde toda ensinando uma tarefa para ele. Com o tempo, depois de uns meses, eu fui conseguindo incluir outra. Ele melhorou muito esse ano **(M1B)**.

Alguns pais falam que tinham muita dificuldade na realização da atividade com a criança. No dia que eles não querem, não fazem mesmo não, mas isso também acontece na sala regular, por mais que se tente. Os pais dizem que vão tentar novamente no dia seguinte. Acho legal que eles insistam porque poderiam dizer só “olha, meu filho não quis fazer”. A maioria dos pais tem essa preocupação de dar esse retorno **(G2A)**.

A organização do processo educacional de forma remota descaracterizava a escola a qual os estudantes estavam habituados, pois não havia o professor intermediando as atividades, que seguiam desvinculadas do espaço físico, do contato direto com a coletividade. O ensino acontecia de uma maneira até então nunca vivenciada. A rotina desorganizada deixava de ter sentido para o aluno., Assim, criava-se forte tendência à recusa (SOUZA; DAINEZ, 2020; TORRES; BORGES, 2020).

Outra questão que se refletiu no rendimento foi a ausência de qualificação para atuar na condição de orientadora dos estudos e realização das atividades dos filhos, pois, como vimos, até a mãe reconhece a necessidade de qualificação para tal. Conforme aponta a literatura, os diferentes graus de suporte, seja referente ao desconhecimento dos conteúdos curriculares propostos nas atividades, seja relativo à forma de aprendizagem dos estudantes, poderiam interferir na qualidade do ensino e provocar desvios no processo educacional de forma expressiva (DALBEN, 2019; CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020).

Outro aspecto evidenciado foi a resistência à realização das tarefas e a assistir as aulas de forma remota, de algumas crianças, em função da ausência da rotina escolar. Nesse caso, o tutor precisaria dispor de tempo extra para criar caminhos para viabilizar a adaptação da criança ao ensino, expor os novos elementos no processo educacional, mas não dispunha desse tempo. Em função dessas constatações, na visão de Cabral e Ruas (2021), o ensino remoto produzia nos envolvidos um enorme desgaste de tempo e energia para a permanência da educação formal.

Um ponto relevante, e com forte possibilidade de tornar mais agradáveis as intervenções, era o diálogo com a família, pois as trocas viabilizavam a condução das atividades e proporcionavam mudanças nas intervenções por

parte dos professores, se necessário, para produzir planos de ensino no nível dos estudantes (CURY et al, 2020).

De modo geral, fica perceptível que, em relação às famílias de crianças com TEA, a escola precisava ter momentos com os pais para definir ações, conhecer as necessidades da criança (em especial, no momento da realização das atividades) o que, contribuiria para o planejamento da proposta de ensino, contudo, nem sempre era possível orientar as famílias e minimizar as angústias, durante todo o processo, assim como avaliar os resultados das ações pedagógicas (CURY et al, 2020; REDIG; MASCARO, 2020; DALBEN, 2019).

Nos relatos, emerge a complexidade do ERE para os estudantes, que apresentaram forte resistência para se envolverem nas atividades escolares. Em relação a esse aspecto, Torres e Borges (2020) apontam que as dificuldades provenientes da ausência da rotina escolar poderiam desencadear regressão nas habilidades de estudantes com TEA, por exemplo. Diante dessa situação, para atenuar o conflito, deveria haver flexibilidade na proposta de ensino, análise caso a caso, em conjunto com a família, de modo a reunir informações para produzir acesso ao currículo e, assim, mesmo diante de tantas limitações, tentar envolvê-los no ensino virtual (MINETTO; SILVA, 2021). Não obstante essa consideração, algumas mães apontam que, ao longo do tempo, as crianças conseguiram, aos poucos, se adaptar.

2. Não colaboração da família

Na ausência de orientações sólidas para seguir no ERE, a escola A foi permeada por dúvidas para prover ensino ao PAEE, diante das alegações de que as intervenções para a turma regular pouco contemplavam as especificidades desse público. Em virtude disso, adotou nova estratégia com a criação de um grupo de apoio para envolver os estudantes durante o ERE, como mostra o depoimento:

No grupo de apoio, não houve tantos desafios. No início, ficamos com muito receio, como te falei. Será que a gente não está excluindo esses alunos? Até conversamos com a superintendente da Secretaria de Educação e ela falou: “se você viu que não está dando certo no grupo das turmas regulares, tente essa estratégia de criar o grupo separado”. De modo geral, o ensino remoto tem baixa participação, não do grupo

de apoio, a participação era boa. [...] Essa frequência acontece com todas as turmas, com grupos de apoio também, sempre têm aqueles pais mais resistentes. Como tinha o controle no balcão de atividades, sabíamos cada pai que pegava atividade, assinava ao receber. Quando o pai ficava duas ou até três semanas sem comparecer, ao retornar à escola a pessoa que estava entregando conversava sobre a ausência. Quando não aparecia e o nome já tinha 3 ou 4 quadrinhos brancos, a escola entrava em contato para saber o que aconteceu **(G1A)**.

As atividades escolares no ERE, para se manterem, dependiam do apoio dos familiares e, de modo geral, requeriam o acompanhamento pela escola aos diferentes casos (KIRCHNER, 2020; CURY et al, 2020; SOUSA; DAINEZ, 2021). Nesse aspecto, as necessidades diferenciadas dos estudantes evidencia o sentimento de despreparo que os profissionais da educação demonstram em relação à adequação de materiais para desenvolver os conteúdos curriculares junto ao PAEE. Igualmente, evidencia a ausência de condições materiais, formativas e a baixa expectativa em relação ao PAEE, que se instalou nos professores e gestores com o reduzido investimento na qualificação dos profissionais da educação.

3. Recusa em fazer as atividades

Mediar atividades pedagógicas, em um cenário de crise, requereu preparo para acolher inquietações dos pais e produziu fadiga não só nos professores, mas também levou os educandos a sentirem estresse por estarem, por um longo tempo, em um mesmo espaço, principalmente quando se tratava de crianças sensíveis à mudança de rotina, sem o tempo necessário para acolher as mudanças. Tal situação criou obstáculos no processo educacional (DALBEN, 2019; TORRES; BORGES, 2020; REDIG; MASCARO, 2020). Por esta razão, houve recusa de alunos para envolvimento no processo, como mostra o depoimento de uma mãe:

A escola mandava, mas ele não fazia **(M1A)**.

De acordo com Souza e Dainez (2020), para alguns estudantes, era mais difícil assimilar a mudança no processo, já que reconheciam o espaço familiar como destinado ao desenvolvimento das atividades educacionais.

4. Ausência de interação

O ERE exigiu nova relação professor-aluno-conhecimento no fazer pedagógico, com reflexos no processo educacional (DALBEN, 2019; OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020). Nos relatos, há menção sobre as adversidades no contexto virtual:

O mais desafiador é alfabetizar uma criança de forma remota, é muito complicado, porque eu, enquanto professora daquele aluno que tem uma necessidade especial, acho que funciona mais no presencial, você e ele, atenção individualizada mesmo. [...] A falta de interação é a parte mais desafiadora **(G2A)**.

A interação e socialização deles (PAEE) com o grupo, porque, como estou lhe dizendo, eles vêm mais é para o privado, saem do grupo. Essa socialização e interação ficou muito comprometida com o grupo **(GB)**.

Os alunos com necessidades especiais eu tive dificuldade maior, porque eu acho que a presença com eles é muito importante. Primeiro, pelo desenvolvimento social, mas também pelo desenvolvimento da leitura e escrita. Se fosse presencial, eu conseguiria desenvolver estratégias com eles que talvez facilitassem mais o desenvolvimento. [...] De longe essa foi minha maior dificuldade, depender da família para fazer as atividades com as crianças **(P2B)**.

Alfabetizar no ERE, sem o contato físico, sem um direcionamento específico às necessidades do alunado, era desafiador. Esta constatação corrobora o argumento de Dalden (2019) quando afirma que a coletividade, no espaço escolar, é fator favorável para desenvolver situações de aprendizagem.

Na realidade pandêmica, é possível inferir que o ensino *on-line* foi, de certo modo, ineficaz para a maioria dos alunos, porque a escola não se resume a transmitir conteúdos e dar instruções sobre atividades, e o papel do professor não se limita a socializar os alunos (DALBEN, 2019; REDIG; MASCARO, 2020). Alunos do PAEE que solicitassem suporte para acessibilidade sofriam mais do que os outros, o que pode ter resultado na saída de alguns dos grupos de *WhatsApp*, a ferramenta mais acessível aos familiares nas duas escolas pesquisadas. Em adição a isso, havia outros fatores prejudiciais, como orientações incompatíveis com as necessidades, memória reduzida do celular e

acúmulo de mensagens que resultava na perda das principais informações da aula (DALBEN, 2019).

5. Falta de preparo para uso dos recursos tecnológicos

Para incorporar as tecnologias ao ensino, exigiam-se novos saberes. Porém, sem mecanismo de preparação para tal incorporação, os docentes e familiares, forçosamente, reinventaram os planos e a si mesmos (NÓVOA, 2020; MARQUES, 2021), como ilustram os depoimentos:

Os recursos tecnológicos são outro obstáculo, porque os professores não são *youtuber*, não são formados para essa tecnologia, são formados para sala de aula, interagir, estar presente, ver quais dificuldades dos alunos, quais têm mais necessidades de aprendizagem, quais têm mais facilidade para fazer uma atividade diferenciada. [...] (G2A).

Tem pai que tem muita dificuldade com esse recurso, porque eu tenho pai de alunos que não sabem ler nem escrever, imagina alfabetizar uma criança. (P2B).

Os participantes evidenciaram os obstáculos enfrentados para aprender a dominar os recursos tecnológicos necessários no ERE, o que dificultou, ainda mais, a ação docente e familiar. Os depoimentos estão em concordância com a literatura, que destaca a ineficácia das secretarias em minimizar essa dificuldade ao não ofertar capacitação teórico-prática aos docentes sobre o uso adequado dos meios tecnológicos (TORRES; BORGES, 2020).

Em relação às famílias, as dificuldades eram visíveis, pois havia pais que eram analfabetos e o uso dos recursos vinculados ao ERE se tornava mais difícil para estes. Sabe-se que o grau de instrução dos familiares tinha relação com seu nível socioeconômico (DALBEN, 2019; VACILOTTO; SILVA; SOUZA, 2020).

6. Desconhecimento acerca dos novos alunos

Um aspecto fundamental ao ensino, seja remoto, seja presencial, é conhecer o sujeito a quem se destina uma proposta pedagógica. Identificar suas necessidades, sua forma de aprender e as condições para isso, requer recursos e dedicação dos docentes e familiares (SILVA; BINS; ROSEK, 2020). No

desenvolvimento de atividades remotas, na condição de isolamento social, este conhecimento estava limitado, pois era difícil identificar as especificidades dos estudantes e planejar o ensino a partir delas, conforme afirmaram os participantes da pesquisa.

O grande desafio é não conhecer o aluno, você não saber da necessidade dele. Inicialmente, eu já fazia parte do apoio à inclusão da escola, do ano de 2019, já tinha um tempo lá. Então, tinha muitos alunos que eu tive a oportunidade de conhecer pessoalmente e saber, de fato, a necessidade de cada um. Quando chegou 2020, mudou a gestão, mudou também alguns alunos, porque vieram alunos que eram do centro municipal de ensino para a escola. Esses alunos não conhecíamos as necessidades **(AIA)**.

Tem a Rosa, chegou em agosto desse ano [2021], é diagnosticada com paralisia cerebral. Eu não tive muita informação dela, pedimos o relatório à outra escola, mas falaram que ela não participava das aulas remotas, das atividades, era praticamente só matriculada. Eu fiz atividade adaptada, levando em consideração a PC de maneira geral, eram mais atividades de coordenação motora, atividades que envolvessem pintura, até que tive a oportunidade de conhecê-la na escola [...]. Só que eu percebi que ela tinha baixa visão quando conversei com ela e ela não olhava, baixei na mesma altura dela, fiquei tentando contato visual e aí olhei e percebi o olho meio esbranquiçado, perguntei à mãe e ela falou: “Ah! Ela não enxerga bem”. Fiquei: “Meu Deus! Por que ela não me disse antes?” **(P2B)**.

O discurso de AIA enfatiza o desafio por não conhecer os estudantes do PAEE, situação delicada que poderia ocasionar planejamento de ensino inadequado à realidade deles, reduzindo a possibilidade de se envolverem com o ensino. P2 confirma essa asserção, pois a ausência de informações interferiu na produção de material voltado para às reais necessidades da estudante, desencadeando situação desconfortável na medida em que buscava soluções sem a contribuição da família. Conde, Camizão e Victor (2021) enfatizam a dificuldade do PAEE, na rede pública, para que a participação e aprendizagem sejam asseguradas.

Os autores compartilham a ideia de que, estar ciente das especificidades, da maneira de aprender dos estudantes e a colaboração com a equipe pedagógica produzem ganho de tempo para se dedicar à produção e execução das intervenções, pois lidar com os estudantes em relação a determinados

aspectos depende do que se sabe, se percebe sobre eles (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020).

7. Orientação para incluir o PAEE e orientações gerais a cargo da escola

No ERE, uma questão a ser discutida era o suporte da rede de ensino para realização das atividades pedagógicas. Nota-se a falta de organização para garantir o acesso do PAEE, pois não houve orientação e capacitação docente. O desafio de conduzir aulas *on-line* resultou em organizações, nas escolas, tanto de acordo com os critérios gerais e quanto em relação às condições existentes em cada instituição. Segundo os participantes,

A orientação da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) era que esses alunos tinham que ser incluídos. Essa ideia de criação do grupo de apoio não foi orientação da SEMEC. [...] E ter esse atendimento dessa forma, partiu mesmo da gente. [...] poderia ter contribuído mais, a própria SEMEC ter dado uma orientação e suporte maior em relação a isso. **(G1A)**.

Dão as orientações gerais e a escola se organiza para atender os alunos **(G2A)**.

É a critério da escola, já vem bem claro que a rotina de atividades, planejamentos para os alunos especiais fica a critério da escola. **(GB)**.

Não há suporte. O suporte que eles dão é aquela formação, mas nada específico para a educação especial. **(P2B)**.

As escolas desenvolveram estratégias de atendimento ao seu público, contudo, apesar dos esforços da gestão para garantir o direito do PAEE à escolarização, por meio de um grupo de apoio – atuando na organização de material e na interação para assegurar o vínculo escolar –, houve descaracterização do ensino em determinadas turmas. Isso se deveu ao fato de o grupo de apoio, que desenvolvia as atividades adaptadas, desresponsabilizar os docentes da sala comum na condução da proposta pedagógica e no desenvolvimento dos conteúdos curriculares para o PAEE (NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020; SAVIANI, GALVÃO, 2021).

Nessas condições, infere-se que, na proposta educacional virtual, não houve direcionamento específico sobre como fazer. O ERE exigiu esforço da equipe no desenvolvimento de estratégias para escolarização, em especial, do PAEE (DALBEN, 2019; MARQUES, 2021; NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020).

As informações corroboram o que afirma a literatura ao declarar que o ERE resultou em luta solitária, com grande esforço dos profissionais para continuar com a escolarização no formato *on-line* (SCHWAMBERGER; SANTOS, 2021).

Considerações Finais

A escolarização no período de isolamento social foi condicionada à organização das instituições de ensino e, com a alta incidência na transmissão da COVID-19, a residência tornou-se uma extensão da escola, por meio das ferramentas tecnológicas.

Em condição excepcional, ao mesmo tempo em que as TDIC foram a única alternativa para manter as relações socioafetivas, também funcionaram como barreira para as normativas adotadas quanto à reorganização do calendário escolar na sistemática de ensino. Não ter as condições necessárias para participar do processo educacional inviabilizou, na realidade das escolas pesquisadas, encontros síncronos no prosseguimento das atividades educacionais, potencializando o isolamento.

Nesse formato, as escolas pesquisadas desenvolveram ações distintas para viabilizar a participação do público, no entanto, o principal meio para interação professor-aluno eram os grupos de *WhatsApp* que dificultava, aos docentes, ampliar as informações sobre o perfil dos estudantes. Em paralelo, a entrega de atividades impressas fez-se presente durante todo o processo. Nesse formato, a interação acontecia de forma indireta, porém, se constituía em meio possível para manter o vínculo entre aluno e ensino.

Os relatos demonstram limitações no processo remoto, apresentando as dificuldades enfrentadas, como a adaptação dos estudantes ao novo formato de ensino e ausência de orientações gerais e específicas ao PAEE. Além disso, a desigualdade no acesso aos recursos tecnológicos e ao ambiente digital

provocou intenso desequilíbrio na organização de ações ao ensino. Em outras palavras, não foram consideradas as assimetrias nos âmbitos social, familiar, socioeconômico e individual. A instabilidade do processo trouxe desconforto aos profissionais, familiares e, principalmente, aos estudantes, acentuando a recusa a participar das atividades.

Professores, alunos e familiares não estavam habituados à organização escolar em ambientes *on-line*, uma vez que as escolas, em contexto de aulas presenciais, não exploravam esse ambiente. Dessa forma, o período pandêmico causou estranheza e até desequilíbrio emocional desencadeados pelas dificuldades de adequar as atividades pedagógicas a esse novo contexto de ensino. Os docentes, embora precisassem de orientações, aprendiam, no processo, a conduzir as atividades.

As inconsistências e limitações do ERE expressas reacendem a necessidade de política nacional que intensifique ações para um ensino que alcance a todos, pois a pandemia destacou a desigualdade na qual o sistema público de ensino se encontra submerso e os entraves quanto a orientações acerca das necessidades do PAEE. De imediato, este estudo aponta a insuficiência do ERE, mas provoca reflexões quanto à urgência de pensar o ensino para o PAEE, acentuando a importância da relação mantida com a família, do processo de cooperação entre os profissionais e, por fim, induz a compreender que, em determinadas situações, pequenos ajustes impulsionam a aprendizagem.

Referências

ALVES, Izadora Maleski Serrano. Educação infantil e quarentena: desafios da gestão escolar em tempos de pandemia. In: CONCEIÇÃO, Aline Novaes; PEREIRA, Adriana Alonso.; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva (Orgs.). *De repente, uma Pandemia*. Porto Alegre: Editora Fi, 2021, p. 148-161.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papyrus, 1995, pp. 1-128.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa na educação*. Porto Editora – Portugal, 1994, pp. 1-335.

BRASIL. *Parecer CNE/CP: nº 5/2020*. Reconhece, para fins do decreto do art. 65 da Lei complementar nº 10, a ocorrência do estado de calamidade pública.

Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DLG&numero=6&ano=2020&ato=b1fAzZU5EMZpWT794>. Acesso em: 23 dezembro 2022.

BRASIL. *Decreto legislativo n.6/2020*. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/dlg6-2020.htm. Acesso em: dezembro de 2022.

BRAUN, Virgínia; CLARKE, Victória.; GRAY, Debra. *Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019, pp. 1-392.

CABRAL, Sabrina Alves Boldrini; RUAS, Thatiane Santos. O direito à educação em tempos de pandemia da COVID-19: acessibilidade, disponibilidade e adaptabilidade ao ensino remoto. *Rev. Sapiens*, Carangola-MG, v. 3, n. 1, pp. 148-158, jan/jun, 2021.

CONDE, Patrícia Santos; CAMIZÃO, Amanda Costa; VICTOR, Sônia Lopes. Pandemia e atividades remotas: possibilidades e desafios para a educação especial. *Revista Cocar*.v.14, n.30, pp. 1-16, Set/Dez. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e a pandemia. *Revista Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, pp.8-16, jul. 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23749>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil et al. *O Aluno com Deficiência e a Pandemia*. Instituto Fabris Ferreira, São Paulo, pp. 1-15, jul, 2020. Disponível: <https://miguelferreira.com.br/2020/07/21/o-aluno-com-deficiencia-e-a-pandemia/>. Acesso em: 29 de junho de 2021.

DIAS, Érica; PINTO, Fátima Cunha Ferreira: Educação e a Covid-19. *Ensaio. aval. pol. públ. Educ.* Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, pp. 545-554, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mjDxhf8YGdk84VfPmRSxzc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro Freitas. Relação família x escola em tempos de pandemia. *Paidéia*, Belo Horizonte, n.22, pp. 11-29, jun./dez., 2019. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/8326>. Acesso em: 07 de junho de 2021.

FACHINETTI, Tamiris Aparecida; SPINAZOLA, Carizade Cássia; CARNEIRO, Relma Urel Carbone: Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas. *Educação em Revista*, Marília, v. 22, n. 1, pp. 151-166, nov/dez, 2021. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/1099>
2. Acesso em 29 de agosto de 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003, p. 01-87.

MANZINI, E. J. *Análise de entrevista*. Marília: ABPEE, 2020, p. 01-284.

MARQUES, Ronualdo. O professor em trabalho remoto no contexto da pandemia COVID-19. *Boletim da conjuntura*, v. 6, n. 16, pp. 06-14, 2021.

Disponível em:

<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/271/246>. Acesso em: 22 de maio de 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1996, pp. 1-418.

MINETTO, Mariade Fátima.; SILVA, Aline Maíra da. MR-19: Famílias de crianças com deficiência em tempos de pandemia. *XI-Congresso Brasileiro em Educação Especial – CBEE*. São Carlos/SP, 6 de nov. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5WO9B4lpk3k&t=1326s>. Acesso em: 20 nov. 2021.

NETA, Adelaide de Sousa Oliveira; NASCIMENTO, Romário de Menezes do; FALCÃO, Giovana Menezes Belém. A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. *Interacções*, n.54, pp. 25-48, nov/dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21070>. Acesso em 10 de julho de 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JÚNIOR, Edmilson Antônio. Trabalho docente em tempos de pandemia. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, pp. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acesso em: 11 nov. 2022.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C. A exclusão e seus desdobramentos oriundos de uma pandemia: reflexões para a construção de uma escola inclusiva. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 6, n. Especial, pp. 139-156, jun/out. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51349>. Acesso em 26 jun. 2021.

SAVIANI, Denerval; GALVÃO, Ana Caroline. “Educação na Pandemia: a falácia do “ensino remoto””. *Universidade e Sociedade*. ANDES. sn. pp. 36- 49, jan. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Carol/Downloads/8-saviani-falacia-ensino-remoto.pdf>. Acesso em: 09 jul.2021.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira; GOMES, Eva Paulina da Silva: A gestão escolar em tempos de pandemia na capital alagoana. *Jornal de Políticas Educacionais*. v. 15, n. 01, p. 1-20, Jan. 2021. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/77531>. Acesso em 02 de setembro de 2021.

SILVA, Karla Wunder da; BINS, Katiúscha Lara Genro; ROZEK, Marlene. A educação especial e a covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. *Rev. Educação*, v. 10 n.1, pp. 124-136, jan. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8914/4133>. Acesso em: 22 jun. 2020.

SOUZA, F. F.; DAINEZ, D. Educação especial e inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. *Práxis Educativa*, v. 15, pp. 1-15, jul. 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303>. Acesso em: 26 jun. 2020.

SCHWAMBERGER, Cintia; SANTOS, Fábio Júnior da Silva. Práticas de ensino em tempos de pandemia de COVID-19: é possível a inclusão das pessoas com deficiência? *Revista Teias*, v. 22, n. 65, pp. 163-170, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/57001>. Acesso em: 20 ago. 2021.

TORRES, Joseane Pereira; BORGES, Adriana Araújo Pereira. Educação especial e a Covid-19: o exercício da docência via atividades remotas. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, pp. 824-841, set./dez. 2020.

VACILOTTO, Silvana; SOUZA, Maewa Martina Gomes Silva: Gerenciando a docência durante o período de distanciamento social. In: CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; PEREIRA, Adriana Alonso; SOUZA, Maewa Martina Gomes Silva et al. (org.). *De repente, uma pandemia*. Porto Alegre, ed. Fi, 2021, pp. 99-119.

Recebido em: 03/03/2023.

Aceito em: 03/08/2023.

Marília Carollyne Soares de Amorim

Doutoranda em Educação Especial
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Mestra em Educação
Universidade Federal do Piauí – UFPI
Docente da rede municipal de Teresina – PI
Área de interesse: Educação Especial

 mariliacarollyne@hotmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/0692032126987229>

 <https://orcid.org/0000-0001-9300-1341>

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Doutora em psicologia, Pós-doutorado em Educação Especial. Professora Titular da Universidade Federal do Piauí. Docente do Programa de Pós-graduação em

Educação. Áreas de interesse: inclusão escolar, educação especial, subjetividade.

 avfortes@gmail.com

 <https://lattes.cnpq.br/1325011399084918>

 <https://orcid.org/0000-0002-3540-9952>