



UFPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

YANE KETHLLE DOS SANTOS FIDELES

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E PANDEMIA:
A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO QUANTO AOS IMPACTOS DA COVID-19**

João Pessoa - PB
2023

YANE KETHLLE DOS SANTOS FIDELES

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E PANDEMIA:
A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO QUANTO AOS IMPACTOS DA COVID-19**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Pedagogia, do Centro de Educação, da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Dra. Munique Massaro

João Pessoa - PB
2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F451e Fidelis, Yane Kethlle dos Santos.

Educação especial e pandemia: a percepção dos professores do atendimento educacional especializado quanto aos impactos da Covid-19 / Yane Kethlle dos Santos Fidelis. - João Pessoa, 2023.
47 f.

Orientação: Munique Massaro.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação especial. 2. Ensino remoto. 3. Pandemia - Covid-19. I. Massaro, Munique. II. Título.

UFPB/BS/CE

CDU 376(043.2)

YANE KETHLLE DOS SANTOS FIDELES

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E PANDEMIA:
A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO QUANTO AOS IMPACTOS DA COVID-19**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Pedagogia, do Centro de Educação, da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 07 de junho de 2023.

BANCA EXAMINADORA

 Documento assinado digitalmente
MUNIQUE MASSARO
Data: 14/06/2023 12:17:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Munique Massaro
Orientadora
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Professora Adenize Queiroz de Farias
Membro avaliadora
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Professora Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins
Membro avaliadora
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

*Dedico este trabalho a minha avó, que
partiu antes de vê-lo concluído, mas que
ao longo da sua vida me ensinou a ser
forte. Meu coração é só saudade sua vó.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por conduzir os meus passos e me apresentar a Pedagogia, um caminho nunca imaginado por mim, assim como agradeço a Ele por me dar forças para superar todas as dificuldades durante os quatro anos do curso.

Agradeço a minha mãe que foi a primeira pessoa a sonhar esse sonho comigo, que enxugou minhas lágrimas de angústia e ansiedade, todo meu agradecimento àquela que se preocupou pelas noites em claro, e que vibrou por todas as conquistas acadêmicas ao longo de todo curso.

Agradeço ao meu noivo e melhor amigo que foi responsável por nunca me deixar desistir, por me lembrar todos os dias do que sou capaz e principalmente por lutar por esse sonho como se ele também fosse seu.

Agradeço aos meus amigos Elaine, Juan e Bruno, a caminhada acadêmica não teria sido a mesma sem as nossas conversas, risadas e companheirismo. Vocês tornaram essa jornada mais leve.

Agradeço por fim, a minha orientadora Dr.^a Munique Massaro, que com ética e responsabilidade me recebeu junto com todas as minhas incertezas e confusões e conduziu este trabalho de forma leve e paciente. O resultado final também é fruto de seus esforços. Obrigado Professora, por ter iluminado o trajeto deste trabalho.

RESUMO

A pandemia Covid-19 provocou duros impactos no cotidiano dos alunos. Os alunos com deficiência já enfrentavam desafios antes desse momento pandêmico, ocasionando que durante este contexto seus desafios apenas se intensificaram. Tratando-se da educação inclusiva, é crescente a necessidade de qualificação para trabalhar com os alunos com necessidades específicas, mas não só isso, o contexto da pandemia também mostrou que é necessário se especializar e começar a trabalhar com algo que é completamente presente no cotidiano dos alunos, a tecnologia. Este trabalho foi realizado tendo o objetivo de analisar a percepção do professor do Atendimento Educacional Especializado acerca dos impactos da Covid-19 no processo de ensino-aprendizagem do público-alvo da Educação Especial, a partir das entrevistas com duas professoras que atuavam no Atendimento Educacional Especializado em uma cidade da região metropolitana de João Pessoa, do estado da Paraíba. Foi elaborado um roteiro de entrevista e estas entrevistas ocorreram em sessões únicas e individuais, nas escolas em que as professoras lecionavam. Após as entrevistas, os áudios foram transcritos na íntegra e analisados qualitativamente, por meio de temas. Os resultados mostraram que os alunos público-alvo não tiveram uma aprendizagem satisfatória. As professoras acreditam que, assim como os demais alunos, eles foram duramente impactados pelo uso do ensino remoto durante a pandemia Covid-19. Considera-se que cabe a nós educadores buscarmos alternativas viáveis, para melhorar as nossas práticas pedagógicas, pois os impactos deixados pela pandemia exigem esforço para serem solucionados.

Palavras-chave: Educação Especial; ensino remoto; Covid-19.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic has had harsh impacts on students' daily lives. Students with disabilities already faced challenges before this pandemic, so during this context their challenges only intensified. When it comes to inclusive education, the need for qualification to work with students with specific needs is growing, but not only that, the pandemic context also showed that it is necessary to specialize and start working with something that is completely present in the students' daily lives, technology. This work was carried out with the objective of analyzing the perception of the Specialized Educational Attendance teacher about the impacts of Covid-19 in the teaching-learning process of the target audience of Special Education, from the interviews with two teachers who worked in the Specialized Educational Attendance in a city of the metropolitan region of João Pessoa, in the state of Paraíba. An interview script was prepared and these interviews took place in single, individual sessions, in the schools where the teachers taught. After the interviews, the áudios were transcribed in full and analyzed qualitatively, through themes. The results showed that the target students did not have satisfactory learning. The teachers believe that, like the other students, they were severely impacted by the use of remote learning during the Covid-19 pandemic. It is considered that it is up to us educators to seek viable alternatives, to improve our pedagogical practices, because the impacts left by the pandemic require effort to be solved.

Keywords: Special Education; remote teaching; Covid-19.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
2.1	O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino remoto.....	10
2.2	Educação Especial e pandemia do Covid-19.....	14
2.3	Atendimento Educacional Especializado	21
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	26
3.1	Tipo e abordagem da pesquisa.....	26
3.2	Local da pesquisa.....	26
3.3	Participantes da pesquisa.....	27
3.4	Procedimento de coleta e análise de dados.....	27
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	29
4.1	Capacitação docente para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação	29
4.2	Acesso às tecnologias.....	31
4.3	Planejamento das atividades.....	33
4.4	Desempenho dos estudantes público-alvo da Educação Especial	35
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
	REFERÊNCIAS	41
	APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	45

1 INTRODUÇÃO

Em 03 de Janeiro de 2020 o Brasil publicou a Portaria nº 188 declarando Emergência em Saúde Pública e em 30 de janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgou a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional. Um vírus conhecido como coronavírus (Covid-19) estava se espalhando rapidamente por todo planeta. A Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. Algumas pessoas desenvolvem um quadro grave e precisam de atendimento médico, outras apresentam sintomas leves a moderados e se recupera sem tratamento especial. O vírus pode se espalhar pela boca ou pelo nariz de uma pessoa infectada, em pequenas partículas líquidas expelidas quando elas tosse, espirram, falam, cantam ou respiram. Com isso, inicialmente, a única forma de prevenção da doença foi o isolamento social (BRASIL, 2020).

Foi em 17 de março de 2020 que a educação sofreu o primeiro impacto, a Portaria nº 343 solicitou a substituição das aulas presenciais pelas aulas por meios digitais. Durante o período emergencial em saúde pública houve uma política marcada por contradições e comportamentos contrários às orientações dos órgãos mundiais de saúde, o que resultou em um agravamento e em um quadro severo de Covid-19 no país.

A educação foi amplamente impactada pela pandemia, tendo em vista os novos desafios que surgiram a partir de então, tal como os professores sem conhecimento digital que tiveram de se adaptar ao uso de tecnologias para poder ministrar as suas aulas. Por vezes a falta de acesso à internet era outra dificuldade encontrada, tanto pelos docentes, quanto pelos alunos. No que tange ao ensino público, a situação era ainda mais complicada, muitas famílias se queixavam de não terem acesso a aparelhos celulares ou computadores para que os alunos tivessem acesso às aulas.

Em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), que é o foco neste presente trabalho, afirma-se que estes, juntamente com os alunos de maior vulnerabilidade social, foram os que mais sofreram impactos com as implicações com a cessão das aulas presenciais, pois como dito anteriormente, alguns não tiveram acesso às formas remotas de aula. Para essas crianças a pandemia comprometeu não só a educação, mas comprometeu a saúde e os demais amparos. Hoje nota-se que a Covid-19 evidenciou anos de exclusão.

Diante desse quadro este trabalho de conclusão de curso (TCC) justifica-se importante, visto que ao pesquisar materiais em fontes científicas e acadêmicas nota-se que há pouco material bibliográfico já produzido sobre a temática. Compreender qual a percepção dos professores quanto aos impactos que ocorreram no processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial faz-se necessário neste momento de retomada, em razão da necessidade de encontrar soluções para os novos desafios consequentes da pandemia Covid-19.

No início do ano de 2022, após um longo processo de acompanhamento com profissionais, recebi a confirmação do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) da minha afilhada. Pude observar durante o momento pandêmico que ocorreram alguns retrocessos no seu desenvolvimento, tais como o aumento da falta de interesse em realizar atividades com outras crianças e adultos e o não compartilhamento de objetos ou brinquedos. Essa situação despertou o desejo de pesquisar e conhecer a atuação da Educação Especial. Em 2022, trabalhando como auxiliar de alfabetização em uma escola pública do município de João Pessoa tive a oportunidade de conhecer de perto o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que reforçou o interesse pessoal na temática aqui discutida.

Frente a este problema, e a compreensão que o cenário educacional foi amplamente modificado pelas ações da pandemia Covid-19, assim como pela escolha do modelo de ensino remoto como opção para a continuidade da escolarização dos alunos, surgiram algumas indagações, tais como: Qual a percepção dos professores da Educação Especial sobre os impactos da pandemia Covid-19 no público-alvo da Educação Especial? Como foram realizadas as atividades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem do PAEE no tempo de pandemia?

Portanto, seguindo estas indagações, este trabalho tem como objetivo analisar a percepção do professor do Atendimento Educacional Especializado acerca dos impactos da Covid-19 no processo de ensino-aprendizagem do público-alvo da Educação Especial.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino remoto

O uso da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e a inclusão digital são assuntos discutidos muito antes do momento pandêmico que ocorreu. Essas discussões apenas se intensificaram devido à necessidade de seu uso de forma exclusiva e obrigatória para que não ocorresse a cessão completa das aulas no período da pandemia Covid-19. Entende-se que fazer uso da tecnologia como recurso de aprendizagem pode resultar em uma construção de numerosos caminhos favoráveis para aquisição de novos conhecimentos. Junior (2013) já apresentava à temática e a sua importância, levantando discussões como capacitação docente para o uso das TICs, articulação da tecnologia como recurso pedagógico, entre outros. No texto *O uso das tecnologias da informação na escola: desafios e possibilidades*, o autor apontou que “Os impactos tecnológicos invadem todos os campos da sociedade e já fazem parte do cotidiano capitalista social, não podendo a Escola ficar longe das consequências dessa grande revolução [...]”. (JUNIOR, 2013, p. 11).

Silva, Almeida e Saraiva (2016, p. 1) apontaram que os dispositivos tecnológicos poderiam ser usados como uma ferramenta “[...] potencialmente facilitadora-mediadora no processo de ensino-aprendizagem”. Contudo, apesar de notoriamente as TICs possuírem tal função, em algumas ocasiões os professores tendem a se limitar, utilizando apenas os recursos mais conhecidos como o data show, computadores de mesa, TVs e tablets, celulares e a internet. No entanto, compreende-se que “[...] na maioria dos casos, estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo”. (MOREIRA; HENRIQUE; BARROS, 2020, p. 352). Silva, Almeida e Saraiva (2016, p. 1) reforçaram que “Um professor excluído digitalmente terá menos possibilidade de articulação e argumentação no mundo virtual, e por conseguinte, suas práticas pouco contemplarão as dinâmicas”. Seria preciso, portanto, “[...] criar modelos de aprendizagem virtuais que incorporem processos de desconstrução e que promovam ambientes de aprendizagem colaborativos e construtivistas nas plataformas escolhidas”. (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 352).

Segundo Ferreira (2020, p.8) “Adequar a escola às novas demandas tecnológicas requer uma avaliação da prática educativa e administrativa de docentes e gestores escolares, reconhecendo-se como intérpretes e líderes desse processo”. Ele apontou que o acesso à internet quase dobrou entre os anos de 2009 e 2018, entretanto a expansão não é uniforme entre as diferentes classes sociais, o que só aumenta as desigualdades sociais existentes. Ferreira (2020) reforçou ainda que a falta de acesso às TICs é presente em muitas escolas brasileiras, isso, segundo o autor, ocorre por diversos motivos. A falta de estrutura nas escolas e a ausência de preparo dos docentes são alguns motivos apontados através da sua pesquisa que ocorreu entre 2016 e 2020.

A evolução da informática e as novas possibilidades tecnológicas utilizadas no contexto educacional requerem uma capacitação tanto dos professores, quanto dos envolvidos no processo educacional, de modo que disponham de condições para que os desígnios pedagógicos sejam inteiramente alcançados. (SANTOS, 2010 *apud* LEITE, 2019, p. 22).

A tecnologia se inseriu no cotidiano de toda sociedade, fazendo parte de todo seu dia a dia, logo a educação não teria como ficar alheio a estes avanços. A educação tem sido desafiada a proporcionar acesso mais democrático assim como garantir que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma mais dinâmica. Contudo, a postura do educador tem total impacto, tendo em vista que não basta apenas a disponibilidade de uso das tecnologias, mas necessita-se, portanto, que o educador adote uma postura ativa, de forma que as TICs sejam utilizadas para a aquisição dos conhecimentos que são exigidos pelo ensino atual. (LEITE, 2019).

A formação que o professor recebe é o fator chave para inclusão adequada das TICs no sistema de ensino. Entende-se que a formação do professor

[...] é um fator decisivo para que ocorra uma mudança cultural na escola e nas modalidades de ensino. O que se observa, no entanto, é que a maioria dos projetos que envolvem intervenções pedagógicas utilizando as TICs, não preveem uma formação suficiente, limitando-se a uma formação técnica para o professor sem uma especificidade a didática. (COELHO, 2018, p. 21).

Com isso, entende-se que é difícil esperar que o professor faça o melhor uso dos recursos se este não é estimulado a descobrir todas as possibilidades de

utilização das TICs. Compreende-se que o simples fato da escola disponibilizar as TICs não é garantia que os professores a utilizem didaticamente. Leite (2019) evidenciou que para além desses desafios citados anteriormente, existe ainda a resistência por parte dos professores em utilizar as novas tecnologias na educação, por não desejar mudar a metodologia tradicional de ensino. Além do mais, a autora também apontou que somado a isto, tem-se também a problemática das desigualdades existentes nas escolas públicas.

Isto posto, compreende-se que o uso das TICs era um assunto já discutido anteriormente por diversos autores. Apesar dos desafios aqui apontados, nota-se que no contexto de isolamento que ocorreu durante a pandemia Covid-19, a adoção das TICs e o ensino remoto foram as únicas alternativas viáveis para dar continuidade a educação de muitas crianças e adultos no tempo da pandemia.

Os dados fornecidos pela pesquisa TIC Domicílios apontou que em 2018, nos lares de Classe C, 43% deles tinham acesso à internet e computador, 33% tinham apenas conexão à internet. A pesquisa também apontou que a maioria das famílias das classes D e E não possuíam acesso ao computador nem à internet, somando quase 58%. Já nas classes A e B o cenário encontrado foi bem diferente, a pesquisa apontou que apenas 1% das famílias de classe A e 7% dos de classe B tinham apenas conexão à internet. Mendes (2020) identificou que no contexto brasileiro é possível observar essas divergências não apenas no acesso à internet, mas também nas oportunidades de aquisição de habilidades digitais e na acessibilidade de equipamentos. Os dados supracitados reforçam o pensamento que a falta de infraestrutura para estudar em casa é um problema categórico dos estudantes brasileiros. Pensando além do problema da exclusão social, existe ainda a dificuldade que as pessoas com deficiência se deparam quanto a falta de acessibilidade dos sites e aplicativos.

Mendes (2020, p. 6) destacou que os dados relacionados ao uso da internet se alteram ainda mais quando comparamos pessoas com deficiência e sem deficiência. Segundo o autor “No ano de 2016, 59,3% da população sem deficiência fazia uso da internet, contra apenas 36,8% da população com deficiência”.

Os desafios relacionados ao acesso às TICs não foram os únicos desafios do ensino remoto, para além disto, houve o desafio de como promover um ambiente online de aprendizagem e como desenvolver as atividades nesse ambiente virtual. Alguns autores como Moreira, Henriques e Barros (2020) defenderam a elaboração

de um plano para sanar essas dificuldades, nomearam como Guia Pedagógico Semanal (GPS), que em resumo seria um meio em que “[...] os estudantes possam consultar todas as informações e orientações necessárias para acompanhar as aulas online, informações e orientações necessárias para acompanhar as aulas online” (p. 353). O GPS apresentaria o cronograma das atividades, podendo configurar semanalmente os tópicos trabalhados, apresentando as atividades e os recursos necessários para sua execução, além de conter os momentos de avaliação.

A avaliação no ensino remoto foi também outro desafio. O processo avaliativo tem ligação com a concepção que o professor tem quanto educador e avaliador. Partindo da concepção de docente mediador do conhecimento, entende-se que “Seja em que ambiente for, analógico ou digital, é importante desenvolver atividades associadas a um plano de avaliação contínua, que permita ao estudante monitorar seu processo de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências”. (NUNES; VILARINHO, 2006 *apud* MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 360).

A avaliação educacional é complexa, no contexto remoto e pandêmico isso se tornou ainda mais desafiador. Portanto, é indispensável que os professores estejam atentos ao processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes, atentando para o uso da TIC nessa apreciação. Olímpio, Maciel, Sampaio e Moraes (2021) apontaram que no processo avaliativo durante o ensino remoto os alunos precisaram “se organizar de forma mais autônoma, de equipamentos e infraestrutura para aulas via internet e um espaço adequado para os estudos, o que pode representar uma barreira para o seu desenvolvimento pleno”. (OLÍMPIO; MACIEL; SAMPAIO; MORAIS, 2021, p. 2)

Entende-se que a avaliação deve ser contemplada como uma atividade meio e não o fim de tudo. Ela é parte importante do processo de ensino-aprendizagem.

O docente tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem não só no ensino regular presencial, mas foi também crucial no ensino remoto.

O professor nesse processo é um elemento central, porque para dispor de elementos para a avaliação nos diferentes indicadores considerados precisa de dinamizar de forma ativa a discussão. E para isso necessita não só possuir competências de empatia, mas também competências metacomunicativas, que lhe permitam desafiar a forma como os estudantes pensam e imaginam a aprendizagem; e ainda competências de moderação que lhe permitam organizar uma discussão atribuindo funções diversas aos estudantes, tais como “orientador”, “mediador”,

motivador” ou “consolador”. (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 361).

Menezes (2021) forneceu algumas possibilidades para uma avaliação formativa, dentre elas a criação de histórias em quadrinhos, infográficos, mapa conceitual, podcast, cordéis, paródias, vídeos-aulas/seminários on-line.

O uso dessas estratégias é uma forma de alinhar as linguagens verbal e não-verbal e desenvolver os aspectos crítico, reflexivo, cognitivo, comunicativo e artístico do aluno, alinhado ao teor informativo. Quando bem explorados em espaços educacionais, esse tipo de estratégia pode colaborar com a melhoria no nível de aprendizado dos alunos, torna-o sujeito produtor do seu próprio conhecimento, além de fomentar a pesquisa, permite a imersão no conteúdo, proporciona a experiência na produção de um material integrativo e colaborativo. (MENEZES, 2021, p. 7).

Avaliar é um desafio, essa dificuldade é presente no ensino presencial e foi intensificada no contexto do ensino remoto. Os docentes encontraram dificuldades em saber o que e como avaliar, além de como mensurar o que, de fato, os estudantes aprenderam durante período pandêmico. “Assim, a concepção de avaliação deve ser adequada ao contexto social e educacional” no tempo da Covid-19 (MENEZES, 2021, p. 10).

Após compreender um pouco do que se tratam os recursos e processos utilizados durante esse período, esse trabalho continuará percorrendo sobre como ocorreu o atendimento e o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes PAEE nos tempos da pandemia.

2.2 Educação Especial e a Pandemia do Covid-19

Apesar de necessário, o ensino remoto não contemplou aqueles que vivem em condições de vulnerabilidade social, os problemas pré-pandêmicos apenas se acentuaram em decorrência da pandemia, os desafios enfrentados já eram conhecidos pelas famílias. O período de isolamento social associado a todo contexto da pandemia afetou de maneira desigual as pessoas com deficiência. Souza e Guimarães (2020) explicaram que o #fiqueemcasa teve impactos distintos nas diferentes classes do nosso país, ainda que essa tenha sido a maneira mais eficaz, naquele momento, de conter a propagação do Covid-19. É incomparável a realidade

da classe média/alta que possui moradia confortável, adequada e com comodidades que contribuem para que o #fiqueemcasa¹ seja possível e sem muitas complicações, enquanto, no outro extremo, as famílias com maior vulnerabilidade social habitam em residências com um ou dois cômodos, que às vezes são divididos para 4 ou 5 pessoas. Ao comparar os ambientes, logo se compreende qual realidade foi mais impactada. Enquanto uma tinha condições e comodidades para convivência e até para as questões educacionais, a outra faltava oportunidades e um ambiente próprio para a educação.

A quarentena foi um momento de apreensão para muitos de nós. Santos (2020) enfatizou que a quarentena é sempre discriminatória, pois mostra-se sempre mais difícil para determinados grupos, que para outros. Em uma sociedade em que se vale mais o *ter* do que o *ser*, discurso este que reforça a necessidade da produtividade e da funcionalidade, torna o caminho das pessoas com deficiência cheio de desafios. Durante a fase de isolamento social e adoção do ensino remoto, enfrentamos uma série de desafios, Conde (2020) apontou alguns, dentre eles, a desconsideração da função social da escola, a necessidade de uma nova configuração do trabalho do professor, a reorganização da rotina tanto dos alunos como dos professores, além da falta de tempo ou até mesmo o despreparo das famílias para a dedicação dos estudos dos alunos.

Silva, Bins e Rozek (2020, p. 128) apontaram que essa situação de isolamento já é vivenciada pelas pessoas com deficiência desde antes da pandemia, as autoras apresentaram situações que embasam esse argumento, como as situações em que pessoas com deficiência não são chamados para aniversários “[...] pois podem atrapalhar e assustar outras pessoas”. O preconceito, juntamente com o discurso da produtividade humana, teve grande impacto nos aspectos educacionais para as pessoas com deficiência. Os impactos refletem-se na ausência ou pouca representatividade dessas pessoas na formulação das diretrizes a serem seguidas pelas escolas durante a pandemia.

É necessário questionar a qualidade da aprendizagem nesse contexto pandêmico. Com exceção à predominância das aulas expositivas em detrimento da

¹A hashtag é um termo associado a assuntos ou discussões que se deseja indexar em redes sociais, inserindo o símbolo da cerquilha (#) antes da palavra, frase ou expressão. É comum ser usado como forma de divulgação quando se tende alcançar um número expressivo de visualizações. A #ficaemcasa foi um movimento criado nas redes sociais com o intuito de contribuir com o isolamento social.

participação ativa dos alunos, é preciso também pensar como a alteração da rotina e do ambiente escolar, além dos impactos emocionais puderam estar influenciando nas capacidades cognitivas dos alunos, principalmente àqueles dos anos iniciais da escolarização básica, os quais a escola é muito além de um espaço para aprendizagens curriculares, mas é também espaço de socialização, interação, do brincar e, inclusive, como recurso pedagógico do processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2018).

Mendes (2020, p. 22) apontou que “A construção de um ensino online inclusivo poderia de ser uma grande oportunidade de reconstrução das maneiras de ensinar e aprender a todos os alunos”. Entretanto, o contexto da pandemia trouxe essa possibilidade de maneira súbita e obrigatória, tornando sua prática ainda mais complexa. As redes de ensino tendem a não incluir de forma consistente o uso das tecnologias, ocasionando que tantos os professores quanto os alunos tenham pouca afinidade com as TICs. (LEITE, 2019).

Ficou nítido que o público-alvo da Educação Especial permaneceu excluído nas políticas públicas, decretos e decisões criadas durante a pandemia. As singularidades, necessidades específicas e adaptações necessárias ao PAEE foram negligenciadas mais uma vez, e as pessoas com deficiência ficaram à margem das decisões e não foram contempladas de forma significativa. Silva, Bins e Rozek (2020, p. 132) explicaram que “Enquanto a profissionais da Educação Especial, temos a clareza que as aulas à distância ou aulas on-line não substituem as aulas presenciais, sabemos a importância da presença física para os alunos com deficiência [...]”.

O Conselho Nacional de Educação (Ministério da Educação, Parecer CNE/CP nº 5 de 28 de abril de 2020) definiu que durante o contexto da pandemia, os alunos PAEE, em qualquer nível de ensino, dispunha do direito à educação, todavia, autores como Torres e Borges (2020, p. 826) salientaram que “O documento não sinaliza com clareza as ações mais específicas que poderiam ser desenvolvidas com os alunos que apresentam dificuldades comunicacionais no contexto do ensino remoto emergencial”. Nessa conjuntura, os professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) seriam incumbidos a trabalhar com os professores regentes, assim como articular ações com a equipe escolar, buscando adequar materiais e fornecer orientações às famílias, além de elaborar planos de ensino individualizados. Outro desafio apontado por alguns pesquisadores é o desconhecimento dos direitos das

peessoas com deficiência por parte das famílias, o que minimiza as possibilidades de resolver as necessidades de acessibilidade de público.

Alguns profissionais enfatizam que o despreparo e a desinformação familiar não se relacionam somente a direitos, mas também com a história pessoal, necessidades e demandas das pessoas com deficiência, o que acaba gerando um prejuízo ainda maior. (WAGNER *et al.*, 2010 *apud* BORTOLUS *et al.*, 2022, p. 263).

Mendes (2020) defendeu que durante o processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino remoto seria necessário que os professores do Atendimento Educacional Especializado participassem de forma ativa de todo esse planejamento, considerando as especificidades individuais de cada aluno. Outro ponto defendido pelo autor é o cuidado que se deve ter quanto a superexposição das crianças as telas, é dever dos pais e da família, portanto, fiscalizar e promover a segurança digital. Torres e Borges (2020) evidenciaram que os alunos com deficiência, em equivalência com suas especificidades, requerem um planejamento mais específico, que esteja atento às especificidades individuais do aluno e das suas particularidades educacionais.

A literatura aponta que o ensino remoto tornou as pessoas com deficiência ainda mais invisíveis, portanto, compreendeu-se que “A busca por alternativas para minimizar este impacto é fundamental, a fim de proporcionar aos alunos com deficiência e seus familiares o suporte necessário para o desenvolvimento das atividades acadêmicas neste formato e ainda no contexto domiciliar”. (BORTOLUS *et al.*, 2022, p. 258). A necessidade de flexibilizações e adaptações para o estudante PAEE é anterior a pandemia Covid-19, a indispensabilidade de suporte para esses alunos era fundamental, no contexto pandêmico essas demandas se tornaram ainda mais profundas, “[...] trazendo desafios que perpassam desde a adequação do conteúdo até a adaptação dos mobiliários do ambiente domiciliar. Surge a necessidade de recursos de TA [Tecnologia Assistiva] para uso dos estudantes com deficiência em suas residências [...]”. (BORTOLUS *et al.*, 2022, p. 258). Foi papel da escola e dos familiares propiciar ao aluno com deficiência condições e um ambiente adequado que fosse facilitador, de forma a promover a funcionalidade e a participação dos alunos PAEE na rotina escolar.

As orientações e pareceres demonstraram a dificuldade encontrada nos sistemas educacionais em conseguir articular o ensino remoto para o aluno PAEE. Torres e Borges (2020, p. 3) apontaram que “O Parecer nº 5 (BRASIL, 2020b) reafirma o direito à educação do PAEE no contexto da pandemia, mas não contempla orientações que possam auxiliar os sistemas de ensino na tomada de decisões”. Partindo desses desafios, o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFGM) em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (Gestrado-CNTE, 2020) desenvolveu uma pesquisa em junho de 2020 com professores de todo Brasil que atuavam na modalidade da Educação Especial. Os dados fornecidos através da pesquisa apontaram que os 60,6% professores entrevistados atuavam em apenas uma etapa da educação básica e 39,3% deles relataram atuar em mais de uma etapa.

Quanto ao desenvolvimento de atividades no ensino remoto, todos os professores alegaram estar realizando, a pesquisa apontou que 96,6% argumentaram que estavam realizando atividades em casa, enquanto 3,4% estavam realizando as atividades na escola. Outro dado importante a ser destacado aqui, é que 85,7% dos professores entrevistados responderam que não tinham experiência anterior em ministrar aulas nesse formato e apenas 14,3% relataram possuir tal experiência; o que já era esperado, tendo em vista que a regulamentação da Educação Básica no país prece que esse nível ocorra de forma presencial. Quando questionados quanto às percepções sobre o uso das tecnologias digitais, 30,4% dos professores consideraram fácil/muito fácil e 20,5% consideraram difícil/muito difícil.

A formação desses professores para o uso dessas tecnologias foi um dos pontos dessa pesquisa, as respostas variaram entre: “Não estou recebendo nenhum tipo de formação, tudo é feito por conta própria”, “Formação oferecida por outra instituição” e até “Formação oferecida pela escola”.

Os recursos fazem parte da rotina do AEE, no contexto pandêmico isso não seria diferente, quanto a isso a pesquisa demonstrou que

Dentre os recursos disponíveis para aulas remotas, 66,1% dos professores da Educação Especial indicaram o notebook como principal recurso, seguido do aparelho celular com 24,4% das respostas, tablet com 7,1% e 2,4% dos professores indicaram o uso de computador com desktop. Em relação ao acesso à internet, 55,2% (n=625) dos professores da Educação Especial indicaram o uso exclusivo da internet banda larga para

desenvolvimento das atividades remotas; 10,8% outro tipo (rádio, discada etc.); 9,4% de acesso por meio do plano de dados do celular; e 0,1% indicaram não possuir acesso à internet em sua residência. Dentre esses, 24,5% indicaram possuir acesso a mais de uma opção de internet, sendo que a combinação que mais se destacou foi a banda larga associada com plano de dados do celular (21,2%). (TORRES; BORGES, 2020, p. 832).

O trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor do ensino regular é algo defendido pela literatura bem antes da pandemia, contudo, entende-se que o contexto da pandemia dificultou ainda mais essa relação.

No entanto, o momento atual pode ser um fator complicador para que ocorra a atuação desses profissionais na perspectiva da colaboração. Além disso, o aumento das demandas do professor de Educação Especial pode estar associado ao fato de que os conteúdos curriculares do ensino comum no formato remoto, podem não estar atendendo todas as demandas dos estudantes do PAEE. (TORRES; BORGES, 2020, p. 833).

Torres e Borges (2020) também apontaram que os professores entrevistados alegaram, em sua maioria, estarem realizando atividades como: elaboração de atividades para serem enviadas aos estudantes, reuniões com os gestores, reunião com os colegas e leitura e correção dos trabalhos enviados pelos estudantes.

A proposta de ensino colaborativo é uma alternativa de ação pedagógica que favorece a inclusão, tendo em vista que alguns alunos requerem uma intervenção imediata. O trabalho colaborativo:

[...] caracteriza-se pelo trabalho colaborativo entre o professor regente da turma e um professor de apoio da educação especial [...] trabalham juntos na classe comum, dividindo a responsabilidade de planejar, avaliar e organizar as práticas pedagógicas para atender às demandas colocadas pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. (GLAT; PLETSCH, 2011, p. 24 *apud* ESTEF, 2013, p. 23).

Portanto, o ensino colaborativo é uma alternativa mais eficiente para os casos em que a mediação mais sistemática e individualizada durante a aula é exigida. Essa prática é um sistema de parceria entre o professor do ensino regular e o professor do AEE, cujo intuito é a busca pela resolução dos problemas de aprendizagem dos alunos com necessidades específicas. A aula é planejada e executada de forma mútua em

sala de aula, a atividade é unificada e o(s) aluno(s) público-alvo da Educação Especial são devidamente incluídos, sem a necessidade de adaptação do material do ensino regular, isto pois toda a dinâmica da aula já foi previamente planejada com o intuito de incluí-los (ESTEF, 2013).

Esse trabalho é importante, pois o professor do ensino regular, em sua maioria, não possui habilidades específicas para o trabalho com alunos com necessidades específicas. O trabalho colaborativo pode melhorar a qualidade de ensino e proporcionar ao aluno uma melhor compreensão dos conteúdos do ensino regular, assim como trabalhar pontos específicos como a socialização, interação, trabalho em grupo e etc., que é de extrema importância em casos de criança com TEA.

Logo, o trabalho colaborativo favorece a compreensão das necessidades, auxilia na elaboração de planejamentos individualizados, além de contribuir na adequação de instrumentos de avaliação, é, portanto, a ação conjunta e dialogada dos docentes do ensino regular com o professor do AEE (ESTEF, 2013).

Quando se refere aos alunos PAEE, entende-se que estes sofreram impactos negativos com o fechamento das escolas e a adoção de atividades no formato remoto, isso porque associado aos desafios relacionados às TICs, a ausência da rotina diária na escola pode comprometer o envolvimento de estudantes sensíveis a mudanças. (TORRES; BORGES, 2020). Por fim, a pesquisa apontou ainda que os professores indicaram com maior domínio a opção “Estou adaptando o conteúdo estipulado em atividades que eles consigam realizar com autonomia ou mínimo apoio”. E quando questionados quando a participação dos alunos nas atividades, cerca de 4,59% alegaram um aumento na participação, enquanto 14,74% mencionaram que a participação se manteve igual, já a maior parte, 49,16% consideraram que essa participação diminuiu. Os motivos que influenciaram para essa diminuição, segundo os entrevistados, foram o fato das famílias não conseguirem auxiliar os estudantes para a realização das atividades, a falta de acesso à internet, assim como os alunos não saberem utilizar os recursos tecnológicos para acompanhar as aulas e também a desmotivação dos estudantes para realizar as atividades.

2.3 Atendimento Educacional Especializado

Para compreender os impactos causados pela pandemia Covid-19 no público-alvo da Educação Especial se faz necessário antes entender o que é e quais os objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Frente a isso entende-se por Atendimento Educacional Especializado o serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza os recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o fim de eliminar as barreiras e contribuir para a participação plena dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008a).

A educação especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, a qual disponibiliza recursos e serviços, como o Atendimento Educacional Especializado. O AEE é um serviço da Educação Especial que é responsável por “[...] permitir que as pessoas que tenham algum impedimento possam se reconhecer como indivíduo crítico e participativo e usufruir de todos os direitos de forma igualitária”. (FERNANDES, 2018, p. 12). A oferta do AEE é obrigatória na rede regular de ensino, este deve ser realizado no contraturno para que não prejudique o aluno na participação das atividades da sala de ensino regular, quando realizado na Sala de Recursos Multifuncionais, que pode estar localizada na mesma escola, preferencialmente, ou em alguma escola próxima.

O profissional responsável pelo desenvolvimento dos atendimentos deve ser especializado em educação especial, pois a sua base de formação inicial e continuada requer conhecimentos gerais da docência e também os específicos, que são voltados para a área da Educação Especial, os profissionais que podem atuar nessa área são “[...] o professor especializado da sala de recursos multifuncionais, professor especializado do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento à Deficiência Visual (CAP), professor de LIBRAS, revisor Braille, professor de Português como segunda língua.” (FERNANDES, 2018, p. 23). Contudo, com base nas experiências vividas nos estágios durante o curso de Pedagogia, é comum se deparar com profissionais que não tem formação específica e sem especialização atuando nas SRM.

O professor do Atendimento Educacional Especializado deve otimizar a organização, elaboração e execução do Plano Educacional Individualizado (PEI), o qual é elaborado a partir das potencialidades, desafios e especificidades dos alunos. O PEI é primordial para garantir o desenvolvimento pleno de cada aluno assim como um processo de ensino-aprendizagem eficaz. A construção do PEI consiste em “[...] I – dados de identificação; II – atendimento ao aluno; III- produção de materiais; IV-

acompanhamento do uso dos recursos em sala de aula; V – orientação à família e ao professor de sala de aula, quanto ao recurso utilizado”. (FERNANDES, 2018, p. 24).

Além do atendimento oposto ao horário de aula, em centro especializado ou preferencialmente em Sala de Recursos Multifuncionais da escola regular, é função do Atendimento Educacional Especializado:

- Apoiar o desenvolvimento do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação;
- Disponibilizar o ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização;
- Oferecer tecnologia assistiva;
- Adequar e produzir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas dos alunos;
- Oportunizar o enriquecimento curricular (para alunos com altas habilidades);
- Articular-se com a proposta da escola comum, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum (BRASIL, 2008a).

É importante destacar que o AEE não substitui o ensino regular, mas complementa o ensino comum considerando as necessidades dos alunos, esse atendimento é gratuito e oferecido exclusivamente aos alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A educação inclusiva é um direito das pessoas com deficiência e está regulamentada nas leis e decretos. Os direitos educativos das pessoas com deficiência são apresentados nas leis desde a Constituição de 1988. O arcabouço jurídico brasileiro é referência, a Constituição Federal de 1988 é de natureza inclusivista, e assegura o direito social de todos à educação.

A Declaração de Salamanca defendeu que era dever da escola assegurar e garantir a educação de pessoas com deficiência, propiciando uma educação igualitária a todas as crianças, atendendo as necessidades específicas de cada um. Para isso “O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes.” (UNESCO, 1994, p. 8).

Ainda nesse contexto, houve um novo momento para a Educação Especial, com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que modificou o conceito de deficiência, passando a ser compreendido como:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (ONU, 2006, p. 26).

Com isso, a educação inclusiva passou a receber um novo olhar. Fernandes (2018) destacou que nesse contexto, esta passa a não mais acentuar as limitações, mas a capacidade de aprendizagem, o autor explicou também que o novo conceito de deficiência rompeu com o paradigma integracionista que por sua vez tinha foco no modelo clínico de deficiência.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) definiu o AEE com a função complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, a política especificou que o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos.

Os atendimentos ao estudante PAEE do serviço do AEE acontecem preferencialmente na SRM da própria escola em que o estudante estuda. A Resolução CNE/CEB nº 2/2011 criou o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, cujo objetivo é apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino (BRASIL, 2001).

Entende-se que nessa conjuntura, é primordial que a escola exerça o papel de orientar e conduzir a família quando a importância desse atendimento, assim como é papel do Poder Público assegurar aos alunos público-alvo da Educação Especial o ensino regular, anulando as barreiras e desafios que dificultam o acesso as escolas.

Alguns autores compreendem que o Atendimento Educacional Especializado centralizado e exclusivo na SRM não é o bastante para garantir ao público-alvo todos os direitos e contribuir para a potencialização do processo de ensino-aprendizagem, com isso, muito se discute sobre o trabalho colaborativo e sua eficácia na contribuição do processo de inclusão.

O Decreto nº 6.571/08 de 2008 que trata sobre o AEE, no seu Art. 1º concebe a finalidade de ampliar a oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, matriculados na rede regular de ensino.

I- Considera-se Atendimento Educacional Especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados em instituições, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (BRASIL, 2008a).

Por sua vez, o Atendimento Educacional Especializado é regulamentado pelo Decreto nº 7.611 de 2011. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2011 definiram que o AEE se constitui como um serviço da escola para favorecer respostas as especificidades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1998; 1996; 2011).

A Lei nº 13.146, que é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), foi criada em 06 de julho de 2015 e tratou do direito de acesso, reforçando que este deve ser garantido, e que para isso, devem-se promover condições de igualdade para que as pessoas com deficiência alcancem a inclusão social e a cidadania plena (BRASIL, 2015). Esta lei trouxe inovações consistentes em relação aos avanços civilizatórios, podendo ser destacado o reconhecimento da capacidade jurídica das pessoas com deficiência, que são assegurados pelo art. 84:

A pessoa com deficiência tem assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas. § 1º Quando necessário, a pessoa com deficiência será submetida à curatela, conforme a lei. § 2º É facultado à pessoa com deficiência a adoção de processo de tomada de decisão apoiada. § 3º A definição de curatela de pessoa com deficiência constitui medida protetiva extraordinária, proporcional às necessidades e às circunstâncias de cada caso, e durará o menor tempo possível. § 4º Os curadores são obrigados a prestar, anualmente, contas de sua administração ao juiz, apresentando o balanço do respectivo ano. (BRASIL, 2015, p. 22).

Este artigo consiste em uma espécie de liberação de amarras impostas as pessoas com deficiência, que eram submetidas a visões de capacitistas.

Estes direitos foram conquistados com muita luta então vale ressaltar que estes direitos fundamentais já conquistados não podem sofrer retrocesso.

Impõe-se realçar que, tratando-se de normas de direitos fundamentais, nenhum de seus comandos está sujeito a retrocessos. Em verdade, cuida-se de cláusulas abertas, mas exclusivamente para avanços civilizatórios. Até porque é válido, em nosso país, o Princípio da Vedação do Retrocesso, com base no artigo 2º do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Pidesc), que blinda a categoria dos direitos sociais a retrocessos, inclusive o direito à educação. (CBEI, 2022, p. 273).

Portanto, compreende-se que o Brasil tem uma significativa legislação que busca garantir os direitos das pessoas com deficiência, contudo, o questionamento que fica é: estas leis se aplicam na prática?

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Tipo e Abordagem da Pesquisa

O presente TCC trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva. Minayo (1996) apontou que o método qualitativo pode ser definido como aquele em que o pesquisador é capaz de compreender as relações e estruturas sociais, em favor do seu significado, intencionalidade e transformações, como construções humanas significativas.

Segundo Silva e Menezes (2000, p.21), “a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados [...]. Assume, em geral, a forma de levantamento”.

3.2 Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no ano de 2023 em duas escolas municipais de uma cidade da região metropolitana de João Pessoa, do estado da Paraíba. Ambas as escolas apresentavam estruturas simples, que visivelmente não passaram por reformas ou melhorias há um bom tempo. A infraestrutura dessas escolas parece pouco acessível para as pessoas com deficiência. As Salas de Recursos Multifuncionais, no entanto, são, em ambas as escolas, ambientes organizados e com mais melhorias.

Contextualizando a conjuntura da pandemia Covid-19, é válido ressaltar que a prefeitura dessa cidade da região metropolitana de João Pessoa declarou situação de emergência em saúde pública e adotou algumas medidas, como a suspensão imediata de todas as atividades escolares e também as atividades das creches, inicialmente por 30 dias. Devido ao avanço do vírus e as novas diretrizes da OMS, a prefeitura prorrogou a suspensão até 31 de maio de 2020. Logo se sucederam mais prorrogações, ocasionando que as aulas presenciais ficassem suspensas até o primeiro semestre de 2022.

Foi possível notar, através da análise dos Diários Oficiais do ano de 2020, que as escolas não receberam orientações específicas de como conduzir o ensino remoto. A prefeitura apenas autorizou a adoção das medidas que fossem julgadas necessárias

para a realização das aulas. Entende-se, portanto, que ficou a julgo da Secretária de Educação e dos gestores das escolas municipais as orientações e direcionamentos mais específicos.

3.3 Participantes da Pesquisa

Esta pesquisa teve como sujeitos de pesquisa duas professoras que atuavam como professoras do Atendimento Educacional Especializado de uma cidade da região metropolitana de João Pessoa, do estado da Paraíba. Ambas as entrevistadas são formadas em Pedagogia e possuem especializações na área da Educação Especial. Os critérios para escolha estão vinculados às observações realizadas durante o período de estágios nas escolas onde realizou-se esta pesquisa.

A primeira professora entrevistada, que foi chamada de P1, tem 48 anos, é formada em Pedagogia e atua como docente há 25 anos. Ela possui formação continuada com ênfase na área da Educação Especial. Trabalha em uma única escola, contudo, possui duas matrículas, sendo uma das séries iniciais, a qual ela atua no período da tarde, e a outra matrícula refere-se ao Atendimento Educacional Especializado, nesta ela atua há apenas 5 anos, no turno da manhã.

A segunda professora entrevistada, que foi identificada como P2, tem 60 anos, é formada em Pedagogia e atua há 24 anos. É Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Psicologia da Aprendizagem e Mestre em Educação. A P2 atua apenas em uma escola e possui duas matrículas, atuando no Atendimento Educacional Especializado nos turnos da manhã e da tarde.

3.4 Procedimento de coleta e análise de dados

Para a coleta de dados, foi elaborado um roteiro de entrevista (ver APÊNDICE) e realizada uma entrevista com essas professoras, as quais relataram suas percepções quanto aos impactos da pandemia Covid-19 para o público-alvo da Educação Especial.

Para recolher as informações necessárias, o roteiro de entrevista contemplou perguntas sobre algumas informações pessoais, ensino remoto e as ferramentas utilizadas pelas professoras em suas práticas durante os atendimentos e por fim,

perguntas relacionadas às suas perspectivas quanto aos impactos da pandemia para os alunos.

As professoras receberam o convite para participar desta pesquisa no mês de abril de 2023, assim que aceitaram foi acordado junto com a pesquisadora a data e horário, no mês de maio, para que fossem realizadas as entrevistas. Seguindo o agendamento, a entrevista foi realizada com as duas professoras, em uma sessão única, na escola onde trabalhavam e gravada em áudio.

Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas na íntegra e agrupadas em um documento único. Em seguida, este documento foi lido e assim, foi feito um levantamento de informações que serviu de base para a elaboração de temas de análise, a saber: “Capacitação docente para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação”, “Acesso às Tecnologias”, “Planejamento das Atividades” e “Desempenho dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Os dados desses temas foram analisados qualitativamente a partir do referencial teórico desta pesquisa e como resultado obteve-se a percepção das professoras acerca dos impactos da pandemia Covid-19 para o público-alvo da Educação Especial.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nas respostas das professoras, observou-se que os alunos público-alvo não tiveram uma aprendizagem satisfatória. Elas acreditam que, assim como os demais alunos, eles foram duramente impactados pelo uso do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19.

A síntese das respostas das professoras sinaliza como maior dificuldade a falta de preparo dos professores para lidar com uso das tecnologias e a falta de acesso, por parte dos alunos, a estas tecnologias, devido à realidade socioeconômica das famílias.

Seguem os temas de análise com suas respectivas discussões.

4.1 Capacitação docente para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação

A partir das análises das entrevistas notou-se que a formação inicial das professoras entrevistadas não as preparou para o uso das tecnologias. Uma das professoras nunca tinha tido experiência com o ensino remoto enquanto a outra tinha tido apenas como aluna do mestrado.

Segundo Leite (2019, p. 22) “O professor é peça chave na construção do conhecimento. Muitas vezes o sucesso na aprendizagem dos alunos está diretamente ligado à eficácia de suas metodologias.”. A autora também destacou que as novas demandas tecnológicas juntamente com as novas possibilidades de uso no contexto educacional requerem uma capacitação dos professores para que disponham de condições adequadas para realizar seu trabalho com qualidade. Contudo, o que se encontra na realidade são professores que não receberam esse preparo.

Isso pode ser verificado na fala das professoras quando foram questionadas sobre os desafios do ensino remoto:

P1. “Primeiro eu ter que aprender a ensinar eles pelo celular porque eu não sabia, eu tinha que ficar aperreando a minha filha: Venha, faça aqui, ajuda aqui. Então esse foi um momento de muito estresse para gente, e quanto aos meninos eles sofriam mais ainda”.

P2. “Era justamente as formações que nós não tínhamos, nós não tínhamos formação de como lidar com o novo, como se reinventar como professor. A gente teve que aprender um trocando ideia com o outro, trocando figurinha, se ajudando mutuamente. As equipes das escolas elas tinham realmente o feedback do pessoal de supervisão. O que dava certo para um a gente ia socializando e trocando figurinhas”.

As professoras entrevistadas alegaram ter mais de 20 anos de docência, tendo isso em mente, supõe-se que a formação inicial que elas receberam não as preparou para trabalhar com as tecnologias, isso é uma realidade não apenas delas, mas de muitos outros professores. A P2 informou que seu mestrado foi sobre o uso das tecnologias no ensino, o que provavelmente contribuiu para que ela tivesse um pouco menos de dificuldade com o uso das tecnologias. Contudo, essa falha não é somente do professor, de nada adianta que este procure formações, cursos e aperfeiçoamentos na área das tecnologias se as escolas públicas não tiverem a disposição deles o mínimo de tecnologia.

Coelho (2018) destacou que a inserção das novas tecnologias no processo educacional deve ser um elo para a construção de um novo modelo de ação docente, e que junto deve ocorrer à construção da significação da função dos gestores educacionais, tendo em vista a utilização das TICs num processo de incorporação aos processos de ensino e aprendizagem.

“É bem verdade, que embora muitos autores defendam a importância e até consideram indispensáveis os usos de TIC na escola, diversos fatores interferem para que a implantação desse método inovador de ensino seja empregado de maneira eficaz.” (LEITE, 2019, p. 18). Compreende-se que devido a estes fatores, por vezes é difícil que os professores consigam utilizar a TIC de forma que contribua para o processo de aprendizagem dos alunos.

As professoras entrevistadas foram questionadas a respeito da vantagem do ensino remoto, e ambas alegaram que não viram vantagem alguma nesse modelo, como apontaram a seguir:

P1. “Não, eu não vi nenhuma. Infelizmente nenhuma”.

P2. “No meu ponto de vista de aprendizagem não, eu não vi vantagem nenhuma. Não sei se porque a clientela é

muito carente, em uma situação conflitante todo mundo que ter um celular nas mãos, mas nem sempre o celular é usado da maneira correta, e é induzido as crianças a saberem a importância daquele manuseio, então para eles aquilo lá é um recurso mais de lazer, prazer do que de estudo”.

O ensino remoto tornou a realidade das pessoas com deficiência ainda mais excludente, em alguns casos estas pessoas chegaram a ficar sem seus atendimentos médicos e até mesmo sem o Atendimento Educacional Especializado.

4.2 Acesso às Tecnologias

Apesar da maioria das crianças da atualidade ter acesso a recursos tecnológicos muito cedo, “[...] ainda existe uma parcela considerável da comunidade escolar que não possui acesso a estas tecnologias, fazendo notar como esse processo evolutivo ainda é desigual.” (FERREIRA, 2020, p. 8). A falta de acesso dos alunos a aparelhos tecnológicos foi também um dos desafios recorrentes, como é possível identificar na fala das professoras:

P1. “Porque era só um celular, os pais trabalhavam, para assistir aula tinha que ser à noite”.

P2. “E muitas vezes era um celular pra mais de um aluno, os pais não tinha condições de pagar uma rede de internet para eles terem acesso”.

Os alunos atendidos pelas escolas entrevistadas são moradores de comunidades carentes, as famílias são de classe média baixa e não dispõem de condições para possibilitar o melhor acesso dos alunos a estas tecnologias. A pesquisa TIC Domicílios apresentada anteriormente neste trabalho demonstrou que isso é uma realidade não apenas desses alunos, mas de 58% das famílias de classe D.

Ferreira (2020) destacou também que esse desafio reforça ainda mais a importância de que se tenha um conjunto de políticas públicas que sejam voltadas efetivamente para a inserção das TICs na educação escolar, e que se dê sobretudo na esfera pública, pois como pôde ser visto, ainda existe uma considerável diferença quanto à disponibilidade de recursos em relação às escolas privadas. Contudo, é

necessário ainda a formação dos professores para o uso das TICs para que promovam a perspectiva inclusiva, estando habilitados também para o uso da Tecnologia Assistiva.

Para os alunos que não tinham acesso aos aparelhos celulares, nem mesmo dos pais, a solução encontrada foi a escola realizar a distribuição dos materiais impressos, assim como apontaram as professoras:

P1. “E o aluno que não tinha acesso à tecnologia nenhuma, a escola disponibilizava o material impresso para os pais virem pegar. Então uma semana eles pegavam o conteúdo e realizavam, na semana seguinte quando viessem buscar o novo conteúdo eles traziam o anterior para gente corrigir”.

P2. “A mãe vinha para a escola ver alguma tarefa, que muitas vezes as tarefas eram xerocadas para eles. As explicações eram dadas através do celular ou então contato pessoalmente”.

Nota-se que a ausência do aparelho celular se tornou um desafio, isto porque apenas a impressão do material não garantiu o momento necessário de mediação do professor em relação ao conhecimento que estava sendo ofertado. O fato das famílias, muitas vezes, não conseguirem auxiliar os estudantes para a realização das atividades, também pôde contribuir para desencadear o atraso dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, gerando ainda mais déficits de aprendizagem.

O uso das tecnologias no que se refere ao campo educacional traz grandes desafios e dificuldades pertinentes às práticas da escola. “Implantar-se na sociedade do conhecimento, implica fazer uso dessas ferramentas para buscar novas informações, solucionar problemas do dia a dia, e consequentemente melhorar a compreensão de mundo e suas constantes transformações.” (LEITE, 2019, p.16).

Contudo, exercer a prática de docente é muitas vezes uma tarefa complexa. O professor precisa de metodologias que desperte no aluno o desejo de aprender e a curiosidade, assim como auxiliar na inclusão e no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência. Se essa tarefa já era complexa durante o ensino presencial, entende-se que apenas se ampliou durante o período da pandemia da Covid-19, em que as escolas precisaram adotar o ensino remoto como única alternativa.

4.3 Planejamento das Atividades

O planejamento das aulas foi um dos pontos questionados na entrevista e notou-se que as opiniões se divergiram quando as professoras foram questionadas se houve mudança no planejamento das suas aulas. Seguem suas percepções:

P1. “A gente procurava coisas mais dinâmicas, mais lúdicas, a gente procurava coisas mais curtas para que não ficasse tão enfadonho também. O celular às vezes não era tão potente para aguentar tanta coisa então a gente tinha que ver todos esses pontos”.

P2. “Não, não houve mudança, eu fazia apenas a adequação dos conteúdos curriculares. Os meus alunos com deficiência eles recebiam a atividade diferenciada e eu conversava muito em particular com eles. Eu mandava mensagem, eles mandavam mensagem, vídeos. Às vezes que eu queria que eles tirassem as fotos, e eles não sabiam tirar, eu queria que eles tirassem para aprender a manusear. Eles não sabiam, eles tiravam foto segurando a atividade e me mandavam”.

Apesar da divergência de opiniões em relação à mudança no planejamento, ambas concordaram que não era possível colocar em prática todo planejamento, conforme os relatos a seguir:

P1. “Não, até porque o planejamento é flexível, nem toda hora a gente conseguia aplicar aquilo que era planejado”.

P2. “Não, era impossível, mas assim, eu quebrei alguns paradigmas”.

É dever do professor do AEE contribuir para que o planejamento pedagógico seja inclusivo, assim como eliminar as barreiras para plena participação dos alunos. Também é dever capacitar os professores por meio de formação e envolver a participação da família e comunidade, para promover acessibilidade e inclusão das pessoas público-alvo da Educação Especial (FERNANDES, 2018, p.42).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva definiu que o AEE “[...] tem como função identificar, elaborar e organizar

recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008b). Compreende-se que os materiais e atividades fazem parte do planejamento, tendo isto em vista, um dos pontos da entrevista com as professoras as questionava se as atividades do ensino regular eram acessíveis para os alunos PAEE. Ao analisar as respostas notou-se que estes materiais não eram acessíveis, como apontaram as professoras:

P1. “Olhe, eu digo a você que não. Porque eles na sala, eu vejo eles como mais um ali, entendeu? Eu não vejo muito por parte de todas, eu não vou generalizar, mas por parte de algumas, aquele olhar cuidadoso, aquele olhar atencioso naquele menino que era diferente dos outros. Então eu percebia muito isso, essa diferença. Então ali não era inclusão, era só incluído mais um ali”.

P2. “Não, os materiais nunca estão acessíveis nessa categoria. O que nós temos na escola pública é justamente a necessidade de materiais ideais para dar aula, porque eu questiono muito a escolha do livro didático. Eu vejo como um processo político e não um processo educacional, enquanto não deixar de ser um processo político o livro não servirá ao aluno que se destina. Porque se eu tenho uma realidade Nordeste, eu não tenho que enfatizar o Sudeste, o Centro-Oeste. Meu aluno em primeira mão ele tem que se conhecer, se autoconhecer, saber a origem dele, saber o que tem de bom na sua origem para poder entrar na casa do outro. O livro vem, mas no meu ponto de vista pedagógico ele não atende o aluno alvo que se destina”.

A adaptação dos materiais é uma importante ferramenta para auxiliar o professor do ensino regular no processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Portanto, foi possível constatar que houve falhas nesse contexto. Notou-se que uma das atribuições do AEE, que é estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade para promover a participação dos alunos ficou de fora (BRASIL, 2009). É perceptível nos relatos que o encontro com a professora do ensino regular aconteceu de forma esporádica ou se quer aconteceu.

O ensino colaborativo caracteriza-se por um sistema de parceria entre professores do ensino regular e professores do AEE, que juntos devem ter o objetivo

de buscar a resolução dos desafios de aprendizagem dos alunos com necessidades específicas. “Tais profissionais aliam-se utilizando a participação mútua em sala de aula, bem como a troca de conhecimentos da educação especial e da educação geral.” (ESTEF, 2013, p.24).

Contudo, notou-se que o trabalho colaborativo não ocorreu de forma exitosa, conforme pôde-se identificar no relato das professoras quando foram questionadas se houve o trabalho colaborativo durante a pandemia. Seguem suas respostas:

P1. “Eles estavam sempre sendo orientados pelo supervisor e pela diretora, eles estavam sempre em contato com eles, orientando. Assistiam até as aulas para ver como estava sendo passado para os meninos. Quanto aos da sala de recurso eles eram atendidos grande parte pelas professoras do ensino regular, eu intervinha quando elas vinham e pediam uma ajuda: como que faço? Como interfiro ali? Entendeu? Era nesses momentos que eu intervinha.”

P2. “Foi descentralizado, mas assim, o que dava certo para mim eu socializava”.

Se as adaptações dos materiais é fruto principalmente do trabalho colaborativo entre o professor do ensino regular e o professor do AEE, e este trabalho não ocorreu de forma exitosa, o questionamento que se faz é: como isso afetou o desempenho dos alunos com deficiência?

4.4 Desempenho dos estudantes público-alvo da Educação Especial

Por fim, no último tema desta pesquisa, ao analisar as respostas, concluiu-se que os alunos PAEE, devido aos desafios enfrentados, não obtiveram um bom desempenho escolar durante a pandemia. Seguem os relatos das professoras:

P1. “Olhe ficou muito a desejar, porque até os ditos normais os pais não acompanhavam, imagina os especiais porque é um trabalho bem diferenciado, um trabalho bem minucioso, com paciência e os pais muitas vezes não tem, a maioria não tem. Porque eles não têm aquelas

metodologias, aquelas estratégias que a gente tem para passar”.

P2. “Não, não houve, porque era impossível”.

Observou-se na fala da P1 que um dos impactos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo se deu pelas incapacidades familiares. Elementos como carga de trabalho, acesso à tecnologia, internet e demais fatores impactaram diretamente as condições dessas famílias.

A respeito das famílias, pois nem todos possuem tempo disponível para se dedicarem aos estudos dos seus filhos, com as aulas virtuais, muitas cumprem o horário laboral integral em Home Office, outras precisam trabalhar externamente para garantir a renda mensal. Os familiares podem apresentar dificuldades em acessar o material on-line e ter desconhecimento dos conteúdos trabalhados nas atividades. (CONDE, 2020, p. 3).

A qualidade de aprendizagem nesse contexto não foi complexa somente pela predominância das aulas expositivas e remotas, mas também pelos impactos emocionais que puderam influenciar nas capacidades cognitivas desses alunos. Alunos com TEA, por exemplo, tiveram uma quebra rigorosa em suas rotinas e perderam a possibilidade de serem estimulados à socialização e ao convívio com os demais colegas.

[...] a independência necessária para executar atividades nesse formato pode não ser possível para uma parcela de estudantes e, ainda, a ausência da rotina diária na escola pode comprometer o envolvimento de estudantes sensíveis a mudanças, como alguns estudantes com autismo. (TORRES; BORGES, 2020, p. 834).

Compreende-se então, que “Certamente, o contato virtual não é ideal para a aprendizagem dos sujeitos com deficiência, como entendemos não ser ideal para todos os alunos. Algumas aprendizagens podem não acontecer [...]”. (SILVA; BINS; ROZEK, 2020, p. 133).

Portanto, concluiu-se que um dos maiores impactos causado pela pandemia da Covid-19 ao público-alvo da Educação Especial foi a dura consequência no seu

processo de ensino-aprendizagem. Seguem outros relatos das professoras acerca da possível evolução dos estudantes:

P1. “Houve evolução não. Até os ditos normais regrediram. Quando as mães têm um olhar mais atento à educação dos filhos eles até conseguiram digamos assim, evoluir não, mas acompanhar, ficar naquele nível que estavam. Tinham muitos que colocavam em reforço, mas tem aquelas que são: vai se quiser, faz se quiser. Porque tem aqueles que são criados com os avós, tem aqueles que ficam com os tios que as mães vão trabalhar. Ai infelizmente o que a gente vê hoje na escola é muita regressão, menino do 4º ano com nível do 2º ou do 1º. Porque foram dois anos que eles regrediram. Porque se brincar foram dois anos sem pegar no caderno, sem ter ninguém para orientar em nada, então a perda foi grande”.

P2. “Não, não houve, porque era impossível. Nós nos debruçamos em que, nas áreas de português e matemática majoritariamente, e nas questões de geografia, história e ciências a gente trazia para o ambiente de convivência do aluno, para o seu habitat, para trabalhar justamente o conhecimento da área que ele fazia parte, porque tinha aluno que mora aqui e não sabia o nome do bairro que mora”.

Estudos indicaram que a adoção de aulas remotas pôde afetar consideravelmente populações que, tradicionalmente, já enfrentam a desvantagem, como os estudantes do PAEE.

Os estudantes com deficiências sofreram impactos negativos com o fechamento das escolas e adoção de aulas remotas. A adoção de atividades nesse formato, as quais são mediadas por TIC pode não apresentar a acessibilidade necessária para algumas especificidades particulares. (IANNIZZOTTO *et al.*, 2020, *apud* TORRES; BORGES, 2020, p. 834).

Os resultados encontrados nas entrevistas evidenciaram que as duas professoras não estavam capacitadas integralmente para lidar com o uso das tecnologias no ensino. Os depoimentos apontaram para a insegurança e as incertezas que as professoras tiveram ao surgir a necessidade de uso destas tecnologias.

Considera-se que não basta apenas buscar a formação para se capacitar ao uso das tecnologias, a escola precisa dispor desses aparelhos e os alunos precisam ser introduzidos nessa realidade que é tão emergente.

Identificou-se ainda que, apesar de integrado ao ensino regular, os alunos PAEE ainda não estão incluídos de fato. Isto porque na integração escolar o aluno PAEE é quem se adapta a escola, enquanto no ensino inclusivo é a escola que se organiza para atender a especificidade de cada aluno. As escolas pesquisadas não obtiveram êxito na promoção de um ensino inclusivo, visto que em algumas situações o aluno PAEE se deparou com professores do ensino regular que não estabeleceram mínimas estratégias para atender suas necessidades específicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolveu-se este trabalho pensando no tema Educação Especial e a pandemia da Covid-19, com o objetivo de se aprofundar em compreender qual a percepção dos professores do AEE quanto aos impactos que os alunos público-alvo da Educação Especial sofreram neste tempo de pandemia. Com a realização deste trabalho, foi possível compreender que ainda se tem muito a fazer nas escolas em relação à inclusão. Os resultados encontrados nas entrevistas evidenciaram que a maioria dos alunos público-alvo tiveram suas necessidades específicas negligenciadas. Este estudo também evidenciou que os professores não estão capacitados para lidar com o uso das tecnologias no ensino. Os depoimentos apontaram para a insegurança e as incertezas que as professoras tiveram ao surgir a necessidade de uso destas tecnologias, não só as professoras, mas também a rede pública de educação em si, que acabou oferecendo poucos recursos e infraestrutura para as suas escolas, impactando diretamente não só os alunos PAEE, mas todos os alunos da escola e o corpo docente.

Iniciou-se o presente TCC questionando qual a percepção dos professores da Educação Especial sobre os impactos da pandemia Covid-19 no público-alvo da Educação Especial e como foram realizadas as atividades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem do PAEE no tempo de pandemia. Concluiu-se, através da bibliografia estudada e das entrevistas realizadas, que os professores da Educação Especial acreditaram que o maior impacto da pandemia da Covid-19 foi no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Isso porque, notou-se que os alunos PAEE foram impactados não só pelos desafios comuns enfrentados por todos os alunos, mas também foram negligenciados direitos básicos, como o Atendimento Educacional Especializado.

Quanto às atividades realizadas com esses alunos, se constatou que a maioria das atividades foram realizadas pelo professor do ensino regular. Notou-se ainda que houve pouco trabalho colaborativo para a realização dessas atividades e que as trocas de informações e ajudas foram muito pontuais.

As limitações e a falta de tempo das famílias impactaram diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, conforme ficou explicito nas entrevistas. A estrada que liga a escola às famílias ainda precisa ser percorrida, a necessidade do incentivo e participação das famílias no processo educacional dos

alunos público-alvo da Educação Especial não acabou junto com a pandemia, essa sempre foi uma necessidade emergente. O aluno passa a maior parte do seu tempo em casa, com a família, e esta precisa também ter conhecimento das necessidades específicas do aluno, tendo em vista que o trabalho realizado colaborativamente entre escola/família só tende a contribuir para o processo de aprendizagem do aluno, seja ele com deficiência ou não.

Cabe a nós educadores e principalmente aos Sistemas de Ensino buscarmos alternativas viáveis, para melhorar as nossas práticas pedagógicas, pois os impactos deixados pela pandemia exigem esforços para serem solucionados.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para o arcabouço bibliográfico sobre o tema aqui discutido, que se mostrou escasso apesar de compreender que a pandemia deixou duras marcas na educação. Pouco se tem discutido sobre as formas de superar esses déficits já existentes que foram intensificados pela pandemia.

Finalizou-se este trabalho compreendendo que os desafios enfrentados pelos alunos PAEE se intensificaram por diversos fatores, seja pela falta de políticas públicas específicas para este público, pela falta de formação dos professores para o uso das tecnologias ou até mesmo pelo despreparo das famílias para lidar com a realidade do ensino remoto. Após os dados deste trabalho surge o questionamento: O que temos feito para superar os déficits causados pela pandemia da Covid-19 para o público-alvo da Educação Especial?

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cláudio Márcio de; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ROSSATO, Maristela. O sujeito na pesquisa qualitativa: desafios da investigação dos processos de desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/chGpCqDwPprVkbyDXKXqWGj/?lang=pt> Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2023

BRASIL. **Decreto nº 6571, de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, [2008a]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 31 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 31 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 11 out. 2022.

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, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 maio 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da

Pandemia. Brasil: Ministério da Educação, [2020]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso: 10 out. 2022.

BRASIL. **Parecer 05, de 28 de abril de 2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasil: Ministério da Educação, [2020]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020.** Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasil: Ministério da Saúde, [2020]. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt0188_04_02_2020.html. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasil: Ministério da Educação, [2020]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasil: Ministério da Educação, [2001]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasil: Ministério da Educação, [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 30 out. 2022.

CBEI - COALIZAÇÃO BRASILEIRA PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Pela inclusão:** os argumentos favoráveis à educação inclusiva pela inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502. São Paulo: Instituto Alana, 2022.

COELHO, João Batista da Silva. **Formação docente e o uso das TICs como recurso didático em sala de aula.** 2018. 52 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Alagoa Grande, 2018.

CONDE, Patrícia Santos; CAMIZÃO, Amanda Costa; VICTOR, Sonia Lopes. Pandemia e atividades remotas: Possibilidades e desafios para a Educação

Especial. **Revista Cocar**, Pará, v.14, n. 30, p.1-16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8914>. Acesso em: 02 nov. 2022.

ESTEF, Suzanli. **Ensino Colaborativo sob o olhar de uma estratégia mediadora no cotidiano escolar**. 58 f. Monografia (Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FERREIRA, Pedro Roberto Andrade. **O uso das tecnologias da informação e comunicação no auxílio à educação escolar: Cenário do Brasil a partir das pesquisas publicadas entre 2016 e 2020**. 2020. 19 f. Monografia (Licenciatura em Letras Língua Inglesa) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2020.

FERNANDES, Juliana Medeiros. **Trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino regular**. 2018. 52f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Alagoa Grande, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**, 1994. In: WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS EDUCATION: access and quality, 1., 1994. Salamanca, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394/PDF/139394por.pdf.multi>. Acesso em: 19 de dez. 2022.

JUNIOR, José Correia de Amorim. **O uso das tecnologias da informação na escola: Desafios e possibilidades**. 2013. 67 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

LEITE, Maria Ivanara Machado de. **A utilização da TIC como ferramenta para o ensino**. 2019. 31 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MAIA, Natália Lara Mota; DA SILVA, Paulo Vitor Rodrigues; GOULART, Paula Santos; REAL, Josué Rermam Ribeiro; PETTEN, Adriana Maria Valladão Novais Van; BORTOLUS, Marcos Vinícius. Tecnologia assistiva, educação especial e a pandemia da Covid-19: A necessidade da continuidade do suporte em tempos de isolamento social. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, Santa Catarina, v. 13, n. 2, p. 257-265, 29 ago. 2022.

MENDES, Rodrigo. **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da Covid-19: um sobrevôo por 23 países e organismos internacionais**. 1. ed. [S.l.], Instituto Rodrigo Mendes, 2020.

MENEZES, Jones Baroni Ferreira de. Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. e021004, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/5384>. Acesso em: 10 maio. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-ABRASCO, 1992.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiro: TIC domicílios 2018. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018, p. 106. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 02 de março de 2023

OLIMPIO, Nágila; MACIEL, Alessandra; SAMPAIO, Maria; MORAIS, Francisca. Avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia: um relato de experiência no ciclo de alfabetização. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. e021024, 2021.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 20 maio 2023

SANTOS, Albina; FERREIRA, Luiz Fernando; SIMÕES, Camila C.; CARDOSO, Daniela F. O Ensino Remoto e os desafios impostos à Educação Inclusiva. **Educação em foco**, [S.l.], v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ifsuldeminas.edu.br/index.php/anais/article/view/18>. Acesso: 14 nov. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almeida, S/A, 2020.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Manual de orientação. Florianópolis, 2001.

SILVA, Karla Fernanda Wunder; BINS, Katiuscia Lara Genro; ROZEK, Marlene. A Educação Especial e a covid-19: Aprendizagens em tempos de isolamento social. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 124-136, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8914>. Acesso em: 02 nov. 2022.

SILVA, Nyanne; ALMEIDA, Carlos; SARAIVA, Juliana. **Análise de fatores motivadores para adoção de TIC em escolas públicas**. 11 f. Monografia (Graduação em Ciências da Computação) – Universidade Federal da Paraíba, Rio Tinto, 2016.

SOUZA, Marcelo Nogueira; GUIMARÃES, Lislaine Mara da Silva. Vulnerabilidade social e exclusão digital em tempos de pandemia: Uma análise de desigualdade de acesso na periferia de Curitiba. **Revista Internacional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. Especial II, p. 284-302, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8914>. Acesso em: 02 nov. 2022.

TORRES, Josiane Pereira; BORGES, Adriana Araújo Pereira. Educação especial e a Covid-19: o exercício da docência via atividades remotas. **Retratos da Escola**, [S.l.], v. 14, n. 30, p. 824-840, 2021.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Bloco I (Informações Pessoais)

1. Qual sua idade?
2. Sua área de formação?
3. Quanto tempo de docência?
4. Tem formação continuada? Qual curso você já fez?
5. Atua em mais de uma escola? Quais?
6. Atua em mais de uma área? Quais?
7. O que mudou na sua rotina de trabalho durante a pandemia?
8. Teve que fazer adaptações no seu ambiente da casa para conduzir as aulas?

Bloco II – (Ensino Remoto)

(Agora, neste segundo bloco, vamos iniciar as perguntas relacionadas ao ensino remoto.)

1. Já tinha alguma experiência com o ensino remoto? Qual?
2. E quanto ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, você utilizava em seus atendimentos?
3. Você possuía habilidade com uso de aplicativos? Quais?
4. E redes sociais? Quais?
5. Seus alunos tinham acesso a aparelhos tecnológicos? Quais?
6. Esses aparelhos eram utilizados durante os atendimentos? Com qual frequência?

7. Como se deu o ensino dos alunos que não tinham acesso as Tecnologias de Informação e Comunicação?
8. Quais as vantagens que o ensino remoto possibilitou?
9. Quais os desafios você enfrentou como docente durante o período de ensino remoto?

Bloco III – (Atendimento Educacional Especializado)

(Agora, neste terceiro bloco, vamos iniciar as perguntas relacionadas ao atendimento educacional especializado.)

1. Houve mudança no planejamento de suas aulas? Qual?
2. Era possível colocar em prática tudo que planejava?
3. Quais as estratégias que foram utilizadas para chamar atenção dos alunos?
4. Os materiais e atividades do ensino regular eram acessíveis para os alunos com necessidades específicas? Como?
5. Como era realizado o trabalho com os alunos?
6. Foi realizado algum trabalho com o professor do ensino regular? Como?
7. Qual sua perspectiva quanto o desempenho dos seus alunos?
8. Foi possível identificar dificuldades específicas do público-alvo da Educação Especial? Quais?
9. Houve um ensino-aprendizagem satisfatório? Justifique.
10. Você gostaria de adicionar mais alguma informação ou comentário?