



ENSINO REMOTO PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DE PANDEMIA



Marília Carollyne Soares de Amorim
Orientadora Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Marília Carollyne Soares de Amorim

**ENSINO REMOTO PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DE
PANDEMIA**

Teresina
2022

Marília Carollyne Soares de Amorim

**ENSINO REMOTO PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DE
PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

Teresina

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

A524e Amorim, Marília Carollyne Soares de
Ensino remoto para alunos da educação especial no contexto
de pandemia / Marília Carollyne Soares de Amorim. -- 2022.
147 F.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Teresina, 2022.
“Orientadora: Profa. Dra. Ana Valeria Marques Fortes
Lustosa”

1. Educação Especial. 2. Inclusão Escolar. 3. Ensino Remoto.
I. Lustosa, Ana Valeria Marques Fortes. II. Título.

CDD 371.9

Marília Carollyne Soares de Amorim

**ENSINO REMOTO PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DE
PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

Aprovada em: 23/08/2022

Ana Valéria M. Fortes Lustosa

Prof.^a Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

[Handwritten signature]

Prof.^a Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

Antônio de Pádua Carvalho Lopes

Prof.^a Dr.^o. Antônio de Pádua Carvalho Lopes

Teresina

2022

AMORIM. M. C. S.: **Ensino remoto para alunos da Educação Especial no contexto da pandemia**, 22 de Agosto de 2022.

RESUMO

O ano de 2020 trouxe grandes desafios para o processo educativo com inúmeras modificações em todas as esferas da sociedade em função da disseminação mundial da pandemia provocada pelo novo coronavírus SARS-Cov-19, que suspendeu as atividades no espaço escolar, com o intuito de conter sua transmissão. Neste cenário, os sistemas de ensino reorganizaram-se para ofertar as atividades acadêmicas de forma *on-line* na intenção de preservar o direito a educação, ainda que o contato restrito com os pares tivesse impacto negativo no desenvolvimento pessoal, principalmente do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo analisar a organização escolar para prover participação e aprendizagem no ensino remoto emergencial ao público-alvo da Educação Especial na rede municipal de Teresina-PI. O estudo adotou a abordagem qualitativa e se caracteriza como um estudo de caso. O instrumento para coleta dos dados foi entrevista semiestruturada aplicada a profissionais da educação, gestores, professoras, profissional de apoio à inclusão, e também às famílias de alunos do público-alvo da educação especial. Os resultados identificaram organização distinta para prover o ensino remoto emergencial para esse público nas instituições pesquisadas, apresentando desafios pessoais e coletivos para os professores, os alunos e as famílias na pandemia. As aulas a distância impossibilitaram uma real interação para o direcionamento do processo educacional e pessoal dos educandos por indisponibilidade de recursos materiais e adaptados adequados de acordo com as séries frequentadas pelos alunos. Além disso, evidenciou a ausência de orientações a professores e a insuficiência de pessoal qualificado o que afetou massivamente o planejamento de estratégias para atender às especificidades desse alunado em um contexto desconhecido que, naturalmente, alterava as condições emocionais, financeiras e pessoais com repercussões profundas na escolarização.

Palavras-Chave: Educação Especial. Inclusão escolar. Ensino remoto. Pandemia.

AMORIM. M. C. S.: **Remote teaching for Special Education students in the context of the pandemic**, 22 de Agosto de 2022.

ABSTRACT

The year of 2020 brought great challenges to the educational process with numerous changes in all spheres of society due to the worldwide spread of the pandemic caused by the new coronavirus SARS-Cov-19, which suspended activities in the school space, in order to contain your transmission. In this scenario, education systems were reorganized to offer academic activities online in order to preserve the right to education, even though the restricted contact with peers had a negative impact on personal development, mainly from the Target Audience of Special Education (TASE). In this sense, the research aimed to analyze the school organization to provide participation and learning in emergency remote teaching to the target audience of Special Education in the municipal network of Teresina-PI. The study adopted a qualitative approach and is characterized as a case study. The instrument for data collection was a semi-structured interview applied to education professionals, managers, teachers, inclusion support professionals, and also to the families of students from the target audience of special education. The results identified a distinct organization to provide emergency remote teaching for this audience in the institutions surveyed, presenting personal and collective challenges for teachers, students and families in the pandemic. The distance classes made it impossible to have a real interaction for the direction of the educational and personal process of the students due to the unavailability of material resources and suitable adapted according to the grades attended by the students. In addition, it evidenced the absence of guidance to teachers and the insufficiency of qualified personnel, which massively affected the planning of strategies to meet the specificities of this student in an unknown context that, naturally, altered the emotional, financial and personal conditions with profound repercussions on the schooling.

KEYWORDS: Special Education. School inclusion. Remote teaching. Pandemic.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH	Altas Habilidades
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID	Corona Vírus Disease
CNE	Conselho Nacional de Educação
DI	Deficiência Intelectual
EaD	Educação a distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e bases da Educação
LIBRAS	Língua brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PC	Paralisia Cerebral
PEI	Plano Educacional Individualizado
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
STF	Supremo Tribunal Federal
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Matrículas na rede municipal de ensino

QUADRO 2 - Caracterização dos participantes da escola A

QUADRO 2 - Caracterização das famílias

QUADRO 4 - Caracterização dos participantes da escola B

QUADRO 5 - Caracterização da família

QUADRO 6 - Nomes fictícios

A minha mãe (*in memoriam*), exemplo
de força e perseverança.

Desconfiai do mais trivial, na aparência singela.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que
é de hábito como coisa natural, pois em tempo
de desordem sangrenta, de confusão
organizada, de arbitrariedade consciente, de
humanidade desumanizada, nada deve parecer
natural, nada deve parecer impossível de
mudar.

(Bertolt Brecht)

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus, tua graça me fez superar cada desafio! “Toda hora e glória a ti”!

Em especial, aos meus pais José Soares de Amorim e Francisca Cardoso de Amorim (*in memoriam*) por toda dedicação, cuidado e amor, meus exemplos de respeito, integridade, honestidade. Vocês me fizeram chegar até aqui!

A minha orientadora professora Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, agradeço a oportunidade para aperfeiçoamento profissional, o cuidado, carinho, generosidade, confiança ao longo desse processo. Seu valioso conhecimento me fez crescer e querer aprender cada vez mais!

Agradeço imensamente aos professores Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes e Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, examinadores da banca, pois suas contribuições foram fundamentais para a construção dessa pesquisa.

Aos integrantes da pesquisa, os profissionais da educação e as famílias, por disponibilizarem tempo para serem parte desse estudo e que, de maneira generosa, compartilharam as suas vivências e experiências para a construção do conhecimento.

A minha parceira de mestrado Joycy, por fazer parte de cada etapa desse processo, agradeço os momentos compartilhados, apoio, incentivo, companheirismo ao longo do percurso.

Ao amigo Dilmar pela parceria e colaboração durante todo o processo.

Aos meus irmãos e irmãs, em especial, Rosário, pela disponibilidade, incentivo constante e preocupação diária.

Aos amigos (as) que estiveram presentes, pelos momentos compartilhados e o apoio dispensado que me fortaleceu nessa caminhada.

Ao grupo de pesquisa (NEESPI) por todo conhecimento partilhado em cada encontro. Foram momentos de grande aprendizado.

Sigo-me grata a todos!!!

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA	19
2.1 Ensino Remoto Emergencial	19
2.2 Gestão escolar, pandemia, caminhos à aprendizagem	24
2.3 Desafios e possibilidades no contexto pandêmico	30
2.3.1 Docência e escolarização do PAEE.....	35
2.4 Relação escola-família no ensino remoto	39
2.5 Acessibilidade ao PAEE no ERE	43
3 PERCURSO METODOLÓGICO	50
3.1 Natureza da pesquisa.....	50
3.2 Lócus da pesquisa	51
3.2.1 Proposta da rede municipal de Teresina no ERE.....	52
3.2.2 Caracterização da Instituições de Ensino.....	53
3.3 Participantes da pesquisa	56
3.4 Instrumentos de coleta de dados	61
3.5 Procedimentos	62
3.6 Análise de dados	63
4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS	66
4.1 Experiência docente no processo educacional na pandemia.....	66
4.1.1 A rotina: da novidade ao tédio.....	66
4.1.2 Processo de adaptação complexo e resistência ao ensino remoto.....	68
4.1.3 Adaptação gradativa	72
4.1.4 Atividades no ensino remoto para ocupar o tempo da criança.....	72
4.1.5 Esforço da família.....	73

4.2 Organização das escolas no presencial e no ERE.....	73
4.2.1 Participação dos alunos no ensino presencial e as funções do apoio à inclusão.....	74
4.2.2 Grupo de apoio.....	76
4.2.3 Entrega de atividades impressas e interação.....	79
4.2.4 Aulas na televisão	82
4.2.5 Diferenciação.....	82
4.2.6 Chamada de vídeo.....	88
4.3 Dificuldade no ensino remoto.....	89
4.3.1 Não colaboração da família.....	89
4.3.2 Condições financeiras desfavoráveis.....	90
4.3.3 Ausência de interação.....	91
4.3.4 Falta de preparo para uso dos recursos tecnológicos.....	92
4.3.5 Sobrecarga de trabalho	93
4.3.6 Desconhecimento acerca dos novos alunos.....	94
4.3.7 Falta de metodologia e excesso de atividades.....	96
4.3.8 Orientações para incluir o PAEE e orientações gerais a cargo da escola.....	96
4.4 A família no Ensino Remoto Emergencial	98
4.4.1 Alteração na rotina.....	98
4.4.2 Perda de familiares.....	99
4.4.3 Regressão no desenvolvimento.....	100
4.4.4 Orientação.....	101
4.4.5 Reconhecimento dos direitos e compromisso.....	102
4.4.6 Atuação dos pais como professores exige preparação.....	103
4.5 Planejamento no contexto do ensino remoto.....	104
4.5.1 Atividades voltadas para alfabetização e letramento.....	104
4.5.2 Planejamento em função da formação.....	106
4.5.3 Planejamento em função do modelo fornecido pela escola.....	107
4.6 O processo de aprendizado no ERE.....	107
4.6.1 Progresso.....	107
4.6.2 Ausência de interação com obstáculos para avaliar o processo de aprendizagem.....	108
4.6.3 Critérios para identificar o processo de aprendizagem da criança.....	109
4.6.4 Vínculo com a escola.....	110

4.7 Avaliação no ERE.....	110
4.7.1 Avaliação para evitar o sentimento de exclusão.....	110
4.7.2 Ausência de provas.....	111
4.7.3 Avaliação presencial.....	113
4.7.4 Avaliação considerando o processo.....	113
4.7.5 Recusa a fazer a avaliação.....	114
4.8 Relacionamento família e escola no ERE.....	115
4.8.1 Acolhimento da família.....	115
4.8.2 Participação dos pais.....	116
4.8.3 Manutenção de vínculo.....	117
4.9 Benefícios aos alunos PAEE.....	117
4.9.1 Sentimento de pertencimento.....	118
4.9.2 Escola como suporte.....	118
4.9.3 Pouco benefícios em comparação com o presencial	119
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS	125
ANEXOS.....	137
APÊNDICE	143

1.INTRODUÇÃO

Em março de 2020, com a situação de emergência devido a propagação do coronavírus, teve início o 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 ao risco de contágio, assim como professores e familiares. Esse contexto de crise na saúde pública promoveu reflexos no campo socioeducacional e, principalmente, para os grupos em situação de vulnerabilidade social, como é o caso do público-alvo da educação especial (PAEE).

O Decreto nº 6, de março de 2020, 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 o decreto, os sistemas de ensino mobilizaram-se para implementar o Ensino Remoto Emergencial (ERE) que se tratava de um conjunto de estratégias desenvolvidas em período de isolamento social por meio dos recursos tecnológicos para continuidade do vínculo aluno-escola (BRASIL, 2020). Nesse formato, ficou a cargo das instituições a análise de cada contexto para organizar as ações pedagógicas.

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

Nesse contexto, a reorganização de métodos e técnicas foi base para aproximar os estudantes dos conhecimentos, contribuindo para a compreensão da dinâmica que os envolvia na tentativa de eliminar a possibilidade de retrocesso. O Conselho Nacional de Educação – CNE, através do Parecer CNE/CP n. 11/20, emitiu as diretrizes para orientar as escolas no desenvolvimento de atividades pedagógicas na situação de ensino remoto durante a pandemia (BRASIL, 2020).

Nesse âmbito, para o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos estudantes as ações da comunidade escolar precisavam viabilizar meios para que a aprendizagem ocorresse em novo contexto. Gestores, professores, familiares e os próprios educandos interligados para dar continuidade às atividades educacionais e, assim, garantir a inserção dos estudantes na proposta de ensino.

Considerando a complexidade de se garantir acessibilidade por meios digitais, o que poderia prejudicar o acesso ao conhecimento sistematizado, se fez necessário desenvolver ações

em um contexto atípico para garantir o acesso do PAEE à educação formal. Nesse sentido, procurou-se responder ao problema: Como se deu a organização do ensino remoto para garantir participação e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial em contexto remoto? Esse estudo buscou evidenciar a participação e aprendizagem do público-alvo da Educação Especial - PAEE no ensino remoto, tendo como questões norteadoras: Quais estratégias para engajamento do público da Educação Especial no ERE? Quais os desafios enfrentados por gestores, professores, de forma geral, profissionais da educação e famílias para dar continuidade ao ano letivo no contexto da pandemia? Como se deu a participação do PAEE no ERE a partir da organização proposta nas escolas? Qual o impacto para a família diante das novas ações do processo educacional no ensino remoto?

Em função desses questionamentos, o estudo teve como objetivo geral analisar as ações pedagógicas realizadas no ensino remoto emergencial para prover participação e aprendizagem ao público-alvo da Educação Especial e, por objetivos específicos: 1) identificar as estratégias voltadas para a escolarização do público-alvo da educação especial no contexto da pandemia; 2) conhecer, possíveis dificuldades enfrentadas no ensino remoto por gestores, professores, apoio à inclusão e famílias em relação à escolarização para alunos público-alvo da educação especial, além dos possíveis benefícios do processo; 3) avaliar, na perspectiva dos profissionais das escolas a participação do PAEE no ensino remoto e a visão das famílias quanto a proposta educacional remota; 4) analisar a relação família-escola no contexto pandêmico; 5) compreender a funcionalidade da escolarização do PAEE a partir do redimensionamento do ensino para formato remoto na concepção dos profissionais da educação e da família.

Em função das indagações que surgiram, tornou-se necessário desvendar o campo da Educação Especial até a temática aqui exposta. A motivação para realização desse estudo foi conhecer as ações no processo educacional que incluem o PAEE no ensino remoto na rede pública de ensino, uma necessidade que se elevou diante da acentuada desigualdade de acesso às condições para que este se mantivesse vinculado ao processo educacional. Com as demandas empreendidas em decorrência da crise, o ensino adquiriu nova perspectiva e o PAEE não podia ser invisibilizado frente às ações delineadas nos sistemas de ensino. Considera-se que é válido, inquietar-se na busca por um modelo propositivo ao desenvolvimento do processo educacional no ensino remoto, e assim, minimizar os prejuízos educacionais.

A experiência vivenciada no contexto escolar atuando na educação básica em turma regular, em que, faz-se necessário tomar decisões para a construção de um ensino que priorize a aprendizagem de todos os estudantes, solicita conhecimentos que possam subsidiar o como fazer diante das diferentes necessidades. Em meio a esse processo, em constante contato com

professores da educação básica e estudantes PAEE, vivenciando as barreiras impostas no espaço escolar, muitas, desenvolvidas através da própria escola por estar pautada em conceitos tradicionais, bem como decorrentes da prática em ações que desvalorizam as formas de aprender, a escolha do método para condução da proposta curricular expõe os desafios formativos que influenciam diretamente a produção de um planejamento com reais possibilidades de oportunizar desenvolvimento ao PAEE em diversos aspectos.

Nessa condição, concretizar um ensino acessível às demandas do PAEE em meio aos obstáculos materiais, do espaço físico e, até atitudinais, ou tê-los de forma conjunta, promoveu uma forma de despertar para atuar considerando as possibilidades dos estudantes, o contexto e, assim, direcionar um processo acessível a estas necessidades, de maneira a desafiá-los para obter o progresso de suas capacidades. Dessa forma, havia intensa inquietação sobre a temática considerando a necessidade de ampliar os saberes a respeito da inclusão escolar.

Dessa experiência emergiu a necessidade de provocar nos profissionais da educação o desejo por redimensionar o ensino considerando a especificidade dos estudantes, e por meio da problemática em estudo dispor informações que subsidiem o processo educacional na perspectiva da inclusão escolar no contexto da sala de aula regular e sob a condução do professor em colaboração com a equipe escolar e a família.

Com o campo de estudo definido, tinha-se por objetivo pesquisar a tutoria por pares para alunos com e sem deficiência no contexto da turma regular, entretanto, com o início da pandemia, essa pesquisa tornou-se inviável em razão da necessidade do isolamento socioeducacional. Pretendia-se, em razão da observação de que na prática, há fragilidade no processo de planejar e executar um plano de ensino que desenvolva os conteúdos curriculares na turma regular para os diferentes níveis dos estudantes e, com tamanha limitação, delinear estratégias que contribuam para o processo educativo na sala comum, de modo a favorecer a aprendizagem dos estudantes, sobretudo do PAEE. Entretanto, com o início da pandemia, essa pesquisa tornou-se inviável em razão da necessidade do isolamento socioeducacional que impossibilitou a ocorrência de aulas presenciais.

Desse modo, em contexto diferente, a pesquisa adquiriu novo contorno determinado em função da especificidade do momento. Assim, trata-se de um estudo que priorizou a rede pública que recebe um número significativo de alunos PAEE. Diante do novo direcionamento, na construção de um ensino *on-line* teve-se como base conhecer as ações adotadas no processo educacional para acesso do PAEE no ensino remoto, uma necessidade que se elevou diante da descontinuidade do ensino em espaço escolar.

É imperativo que os sistemas de ensino passaram por um momento delicado, com dificuldades estruturais, financeiras e, conseqüentemente, didático-metodológicas. Nesse sentido, a pesquisa poderá contribuir para compreender esse momento histórico vivenciado pela sociedade e, em particular, por todos os envolvidos diretamente com o PAEE, além de destacar ações desenvolvidas que possam permanecer no período pós-pandemia.

No que se refere a relevância social, o estudo constitui fonte de informação do percurso educacional traçado no período de pandemia por COVID-19, tendo em vista que as ações empreendidas, os investimentos realizados ou não na proposta educacional nessas condições irão influenciar no processo pós-pandemia. Nesse sentido, a pesquisa retrata a realidade vivenciada e as ações empreendidas para construir um novo fazer na educação. Outro aspecto que este estudo propõe é inquietar os profissionais da educação e a sociedade, de forma geral, para rever conceitos e práticas de forma a executar, no presencial, um ensino que envolva todos os alunos, visando minimizar os possíveis prejuízos educacionais decorrentes do período de vigência do ERE e, para tal, instigar novas discussões com vistas ao avanço da inclusão escolar do PAEE. Nesse sentido, subsidiar estudos e a criação de políticas que visem reduzir as desigualdades econômicas.

O estudo encontra-se estruturado em quatro seções: a primeira seção, introdutória, destaca o processo empreendido para a oferta do ensino remoto, objeto de estudo, as questões norteadoras, os objetivos, a justificativa pessoal e social, bem como a organização do estudo, sinalizando as impressões iniciais da discussão delineada no corpo do trabalho.

A segunda seção aborda o Ensino Remoto Emergencial, modelo de ensino adotado no período pandêmico, os decretos que regulamentaram o ensino *on-line*, a gestão escolar na proposta pedagógica em andamento, os desafios e as possibilidades da docência no contexto pandêmico, a escolarização do PAEE, assim como aborda também a relação família-escola, para funcionalidade do ERE com o isolamento socioeducacional na pandemia, além da acessibilidade do PAEE na escolarização remota.

A terceira seção apresenta o delineamento metodológico utilizado na pesquisa, a natureza do estudo, o lócus no que se refere a rede de ensino e as instituições pesquisadas, os participantes, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos e a definição da análise de dados.

Na quarta sessão, apresenta-se a análise e discussão dos dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa, dispostas em categorias que trazem uma visão geral do processo educacional durante o ERE direcionado ao PAEE. As informações obtidas providenciam

respostas aos questionamentos suscitados. Por fim, a última sessão expõe as considerações finais sob a análise realizada, relacionada com os objetivos pretendidos.

2. EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Na seção são tecidas considerações sobre o Ensino Remoto Emergencial – ERE no contexto da pandemia por COVID-19. Desenvolve-se discussão sobre o processo educacional em ambiente virtual, apresentando uma visão geral dos desafios e possibilidades para acessar os sistemas de ensino com uma proposta que atendesse aos alunos em sua especificidade, inclusive o PAEE, e assegurasse qualidade e equidade no ensino. Observa-se que houve uma modificação na organização das instituições e no papel dos gestores, professores, família e alunos para que o processo educacional continuasse exercendo sua função social. Discorre-se também acerca da relação família e escola para desenvolver o processo de escolarização, e a acessibilidade do PAEE ao ensino a partir de meios virtuais e em condições peculiares. Faz-se igualmente um levantamento da proposta pedagógica no ambiente virtual, no qual a desigualdade social manteve-se presente, afetando a inclusão escolar.

2.1 Ensino Remoto Emergencial

A pandemia causada pela COVID-19, infecção proveniente do SARS-CoV-2, é uma síndrome respiratória aguda que se alastra rapidamente e cuja transmissão acontece através do contato com pessoas ou objetos infectados. Em casos graves, provoca insuficiência respiratória, podendo levar a óbito.

No início da pandemia, o novo coronavírus abalou profundamente a estrutura social e o único meio para conter a proliferação do vírus foi a adoção de medidas restritivas impostas às atividades econômicas e a circulação de pessoas, ainda que enfrentando as medidas contraproducentes do governo federal que não colaborou e, em muitas situações, estimulou não somente a circulação, mas empreendeu esforços para que a população mantivesse o mesmo estilo de vida, com consequências funestas para todos (ARRUDA, 2020; COUTO; COUTO; CRUZ, 2020; OLIVEIRA; JUNIOR, 2020; MARQUES, 2020).

Adotou-se o isolamento social, medida considerada mais segura para evitar a doença e tentou-se conscientizar a população para intensificar a higiene das mãos, utilizar o álcool em gel, usar máscaras, até a ciência avançar em pesquisas para definir tratamento adequado e

vacinas. Não se pode deixar de relacionar essas medidas com aquelas adotadas em outras epidemias, como relatou Defoe (2014) em 1722, em seu livro “Um diário do ano da peste”.

As medidas provocaram incômodo na população, pois parte significativa sobrevive na informalidade e com a interrupção das atividades não essenciais houve desequilíbrio econômico. Nesse cenário, os mecanismos disciplinares e o desencontro de informações, emitidos por autoridades responsáveis pelo gerenciamento da crise, ampliaram a insegurança e interferiram na permanência do isolamento. As opiniões dividiram-se e as resistências às recomendações se mantiveram durante o processo, gerando comportamento desproporcional que resultou no aumento da contaminação e, conseqüentemente, no colapso do sistema de saúde, como ocorreu em Manaus (AM) com a falta de oxigênio em janeiro de 2021 (SAVIANI; GALVÃO, 2021; ARRUDA, 2020).

As divergências nas informações mostraram que o sistema brasileiro fracassou no enfrentamento da Pandemia, mesmo com margem de tempo para preparar-se, ainda que, minimamente, e evitar a contaminação da população, emitiram-se discursos para amenizar os efeitos da doença sobrepondo interesses econômicos, seguiu-se com ausência de planos eficazes para conter a crise, em especial no reforço ao Sistema de Saúde e no campo educacional (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020; SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Nesse contexto, o setor da educação sofreu as conseqüências do novo coronavírus, pois o fechamento das escolas impossibilitou aulas presenciais dando início ao Ensino Remoto Emergencial - ERE, regulamentado através da Portaria n. 343, modelo adotado de forma temporária com a função de suprir necessidades educacionais durante o período pandêmico.

O formato virtual compreendeu atividades síncronas e assíncronas para cumprir o calendário escolar. De caráter emergencial, a proposta foi implantada sem planejamento, experimentação e formação dos profissionais envolvidos, um projeto com espaço para a improvisação. O sistema caracterizou-se por mecanismos disciplinares, controle do tempo e maior vigilância, podendo acontecer em horários específicos envolvendo, simultaneamente, alunos, professores ou o uso de material gravado para plataformas, assemelhando-se ao ensino presencial (ARRUDA, 2019; MARQUES, 2020; SILVA; BINS; ROSEK, 2020; FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021).

O Conselho Nacional de Educação – CNE elaborou algumas diretrizes de orientação como possibilidades para utilização nas aulas emergenciais, listando videoaulas, plataformas digitais, uso de mídias sociais como: *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook*; programas de televisão, rádio, material didático impresso, dentre outras que veiculassem conteúdos referente as aulas, tendo como parâmetro as competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum

Curricular - BNCC para cada série (BRASIL, 2020). Os sistemas de ensino ganharam autonomia para organizar-se de acordo com a realidade do público atendido, fazendo uso de meios diversos para que os estudantes tivessem maior acesso e viando a efetivação de resultados.

O ensino remoto foi iniciado acelerando a relação entre escola e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC's para intermediar a aprendizagem. Araújo (2020, p. 232) define ensino remoto como: “todos os recursos tecnológicos que podem ser utilizados como auxiliares da educação presencial. Na impossibilidade da educação presencial, os sistemas públicos e privados da educação no Brasil estão migrando para a educação remota”.

Esse processo de transformação e incorporação ao novo modelo de educação, no formato virtual, até então distante das escolas públicas brasileiras, requeria habilidades da tríade professor-aluno-família para manuseio adequado das TDIC. De acordo com o Parecer CP/CNE nº 05/2020 de 28/04/2020, entende-se por atividades não presenciais:

Aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar. A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono (BRASIL, 2020, p. 6).

Esse formato buscou manter uma rotina básica dos estudantes, permanecendo em contato com a escola mesmo afastados do espaço físico (BRASIL, 2020). O momento era propício para eleger prioridades, flexibilizar exigências com o fim de fortalecer a relação professor-aluno-comunidade e ampliar a qualidade das ações.

Desse modo, os docentes exerceram função isolada e responsabilizaram-se por todo o processo, desde a seleção de conteúdo, métodos de ensino, produção e edição de vídeos, desenvolvidos de acordo com suas habilidades, até alimentar plataformas em um ou mais meio de comunicação e redes sociais. O ineditismo limitou o planejamento e a infraestrutura para desenvolver a proposta pedagógica e, nesse formato, o ensino remoto difere da Educação à Distância – EaD.

A EaD é uma proposta mais abrangente, há infraestrutura, formação, organização e planejamento das etapas, suporte técnico, ou seja, profissionais preparam previamente o material e ambiente *on-line* para receber alunos predispostos a aprender nesse formato (JUNQUEIRA, 2020). Nesta, a execução das atividades é acompanhada por tutores, tem legislação própria e funciona por meio de instituições credenciadas, assim como direciona-se,

em geral, ao Ensino Superior. O Decreto nº 9057/2017, em seu parágrafo 1º, entende Educação à Distância como:

Modalidade educacional, em que, a mediação didático-pedagógica ocorre com a utilização das tecnologias de informação e comunicação, pessoal qualificado, políticas de acesso, avaliação compatível, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 01).

Nessa visão, o Ensino Remoto diferencia-se da EaD, pois tem caráter emergencial e a adesão prevê o desenvolvimento dos conteúdos de forma substitutiva ao ensino presencial, com ausência de capacitação dos docentes e pessoal técnico-administrativo. O modelo, sem forma exclusiva, restringe as possibilidades da ação pedagógica, dificultando a formação integral dos sujeitos.

Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).

No decorrer do processo educacional era pertinente analisar que cidadão se pretendia formar com o ensino remoto, problematizando a proposta e como tornar-se-ia possível desenvolver planos de ensino que dialogassem com a realidade, considerando o espaço do estudante para produzir estratégias destinadas ao desenvolvimento educacional.

A adequação das estratégias pedagógicas ao cenário emergencial trouxe transformações profundas, pois alterou a forma de comunicação, o acesso ao conteúdo, as relações foram reinventadas, aproximando a escola de distintos contextos. Nesse processo, o contato apenas virtual tendia a tornar a instrumentalização precária, caso houvesse, dificuldade no acesso. Na nova conjuntura, a *internet*, elemento básico para a interação, no Brasil não era privilégio de todas as classes sociais, tendo em vista que discentes em situação de maior vulnerabilidade foram postos na condição de exclusão frente à proposta que estava em andamento.

No Brasil, o acesso à *internet*, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do ano de 2018, mostra um total de 79,1% dos domicílios conectados à *internet*, na área urbana 83% e na rural somente 49%. Dentre os equipamentos para acesso, o de maior destaque é o telefone móvel, aproximadamente 98,1%, e a utilização do microcomputador é apontada como 50,7% (PNAD, 2019).

A pesquisa comprova que parcela significativa da população tem acesso a equipamentos eletrônicos, o que não quer dizer que há *internet* ou mesmo que esta os utilize com fins educacionais. É notória a limitação aos recursos adequados, *internet* banda larga e conhecimento para utilizá-los com fins educativos. No Brasil, o percentual de pessoas sem acesso ao ciberespaço é significativo, refletindo a desigualdade socioeconômica que tem implicações para o desenvolvimento educacional.

No “ensino” remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, *podcasts*, *webinários*, etc (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).

No contexto que se formou com a pandemia, o acesso as TDIC e à *internet* era a única forma de avançar na escolarização. Nesse formato, não se levou em consideração a realidade social que impedia a aquisição dos suportes comunicacionais. O aspecto principal para desenvolvimento da proposta seria analisar o acesso e as condições na utilização dos recursos tecnológicos para o fomento de políticas públicas necessárias ao funcionamento da proposta educacional em curso.

A Constituição Federal, em seu Art. 206, destaca como um dos princípios a ser garantido pelo Estado a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), mas este deixou de ser efetivado diante da continuidade do processo formativo sem a participação de todos. Seria essencial disponibilizar condições estruturais para manter esse direito, pois sem a efetivação de políticas de inclusão digital criaram-se novas lacunas no processo de aprendizagem.

Em um cenário de crise, a educação era componente importante para manter os discentes em contato com o conhecimento, “decidir pela inoperância da escola poderia significar não só a fragilização desse espaço institucional, mas também promover amplo crescimento de desigualdades diversas, estar longe da escola, mas em contato cotidiano com suas ações pedagógicas é menos danoso” (ARRUDA, 2020, p. 264).

A situação atípica do ensino remoto, com ausência de movimentação efetiva para a estruturação da proposta favorecia o aprendizado dos sujeitos em melhor situação econômica, pois estes permaneceram mais confortáveis para prosseguir nos estudos, questão que, possivelmente, irá repercutir no retorno presencial. Nesse sentido, considera-se que houve negligência da educação como direito subjetivo.

A situação de crise transformou o sistema educacional e a nova postura da equipe escolar precisou ser formada com o compartilhamento de responsabilidades, em uma nova relação com a comunidade escolar para produzir estratégias viáveis para a aprendizagem, apropriando-se de técnicas, metodologias de ensino que oportunizassem a participação do alunado.

2.2 Gestão escolar, pandemia e caminhos para a inclusão escolar

No que diz respeito ao processo educacional, em formato presencial, muito se discute acerca da permanência do PAEE em um ensino de qualidade nas escolas. Em tempos de pandemia, retomou-se a discussão inicial sobre o acesso à escola virtual e, ao mesmo tempo, a mudança de perspectiva para o ensino, prezando por estratégias que promovessem aprendizagem em um formato atípico, em que todos encontravam-se separados por telas.

Nesse processo, compreende-se a escola como espaço a favorecer acesso e buscar meios para que as crianças desenvolvam conhecimentos e, transformem-se para modificar a própria realidade (BARROS; SILVA; MAGALHÃES, 2007). Dada a conjuntura social, gerir o trabalho pedagógico com a escola habitando as residências produziu preocupações, exigindo maior habilidade e envolvimento para identificar questões pertinentes ao desenvolvimento do currículo (ALVES, 2020; DALBEN, 2019). Desse modo, aprofundar conhecimento em relação a proposta educacional no decorrer do isolamento social importava estabelecer informações sobre o trabalho pedagógico. A esse respeito, conceitua-se que:

[...] trabalho pedagógico seria a produção do conhecimento em aula [...]. Mas vai além. Considera-se, ainda, que a produção do conhecimento pressupõe envolvimento e participação política em todos os momentos escolares, além de intenso imbricamento, comprometimento e responsabilidade com o projeto pedagógico institucional. Trata-se, pois, de um movimento dialético entre o individual e o coletivo: entre o que os professores concebem seu projeto pedagógico individual, e o que a escola, comunidade articulada, estabeleceu em seu projeto pedagógico institucional em consonância com o contexto histórico, social, político, econômico (FERREIRA, 2018).

Dessa forma, o trabalho pedagógico desenvolve-se cotidianamente na escola decorrente do conjunto de escolhas planejadas para o ensino, entrelaçado as relações estabelecidas em sala de aula para desenvolver o currículo acadêmico a fim de resultar na produção do conhecimento, sobre o qual se estabelece reflexões para que ocorra a contento o que se propõe nos objetivos dispostos a cada ano de ensino, em meio ao diálogo com a comunidade escolar de forma a construir relações para a aprendizagem (FERREIRA, 2018; VACCHIA; CARVALHO, 2017).

Com o ERE esse processo dinâmico de produção do conhecimento com interação no espaço físico para concretizar a proposta educacional tornou-se inviável, uma vez que a aprendizagem na escola vai além dos conteúdos desenvolvidos, pois perpassa toda a estrutura organizacional e relacional vivenciada nesse espaço, o que potencializa o desenvolvimento (VACCHIA; CARVALHO, 2017). Nesse processo, com as mudanças no projeto de ensino dissociadas do espaço escolar e com imprecisão no direcionamento para fazê-lo em outro formato, a equipe pedagógica estabelecia a seu modo novos caminhos para as interlocuções, a fim de concretizar ações destinadas ao crescimento pessoal, social e a permanência das relações para o ensino em um sistema remoto.

Assim, uma proposta educacional condizente com normas, princípios e fundamentos estabelecidos na LDB, demandaria conhecimento sobre os aspectos socioculturais que envolviam a comunidade escolar e as concepções teóricas e metodológicas para produzir ações realizáveis na proposta de ensino virtual. Nesse processo, o gestor tornar-se-ia ainda mais um articulador das políticas educacionais, tomando decisões, justificando-as junto as Secretarias de Educação e, de acordo com os direcionamentos relativos ao ensino, adequando-as à realidade do contexto escolar (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2020).

Para dar continuidade ao ano letivo, cobrou-se respostas educacionais dos sistemas de ensino antes mesmo de conhecer as possibilidades de empreendê-las, assim, a implantação da proposta remota teve início com um plano aligeirado, sem a devida compreensão do sentido das ações, principalmente por quem tem a incumbência de realizá-las (SANTANA, 2020).

Com as imposições para a retomada das aulas em novo formato, a equipe de profissionais, de forma coletiva, precisaria compreender a função social da escola em cenário atípico para redimensionar a ação docente com experiências educacionais que envolvessem os alunos através do contato virtual, pois “a escola, como dimensão necessária para as mudanças sociais, tornou-se um ambiente isolado e sem movimento em tempos de pandemia” (SILVA; SILVA; GOMES, 2021, p. 03) e, com a vulnerabilidade econômica da população, as ações agenciadas poderiam alcançar reduzido público.

No virtual, a educação acontecia por plataformas ou materiais impressos (SILVA; WEINMAN, 2020; SANTANA, 2020) e, nesse formato, “a mediação pedagógica ficou centrada nas redes de *internet*, desconsiderando a desigualdade política e econômica que os municípios e os estados brasileiros estão inseridos” (SILVA; SILVA; GOMES, 2021, p. 05), em especial, a escola pública que apresenta acentuada complexidade, se considerarmos o processo de redução no financiamento que as instituições de ensino vêm sofrendo anos antes da pandemia de COVID-19.

Por essas razões no processo *on-line*, a organização do trabalho pedagógico exigiu maior esforço da equipe profissional na expectativa de cumprir os objetivos educacionais, alinhamento na tomada de decisões e ajustes na proposta pedagógica durante todo o processo.

A gestão conduziria a organização das instituições para funcionamento da proposta de ensino, fomentando ações concordantes com as necessidades do público, logo, o ideal seria tentar desenvolver um trabalho na perspectiva inclusiva que conscientizasse e mobilizasse a comunidade escolar nesse sentido (VIOTO; VITALIANO, 2019), entretanto, parte dos profissionais atuantes na educação não obtiveram formação para direcionar o ensino a diferentes níveis de aprendizagem e, muitas vezes, em condições limitadas, situação que acarretaria maior comprometimento para o PAEE. Contudo, pontua-se que ao gestor compete liderar junto a equipe o programa da instituição, implementar, acompanhar, reorganizar com os professores o ensino e, assim, construir um trabalho em equipe para minimizar os desafios (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013).

Com a pandemia de COVID-19, havia dimensões complexas ao processo de escolarização e o desafio de manter um ensino que possibilitasse não só a participação, mas a aprendizagem nesse formato levaria, constantemente, a se discutir opiniões e proposições, a fim de desenvolver alternativas para garantir oportunidades educacionais aos grupos com trajetória histórica de exclusão (VACILOTTO; SOUZA, 2020). Com o isolamento social, os estudantes vivenciaram diferentes realidades e as estratégias metodológicas deveriam considerar cada aspecto para vínculo com o ensino, em especial, informações sobre a disponibilidade de acompanhamento do PAEE, as possibilidades de acesso para solicitar junto às secretarias melhores condições para este alunado.

Nos escritos de Abdian, Oliveira e Jesus (2013), indica-se que o diretor precisa atuar junto aos especialistas para produzir novos projetos, bem como identificar fragilidades no sistema para organizar soluções concretas, quando possível, parcerias e suporte escolar para garantir a funcionalidade do processo.

Na situação que se impôs, gestores, professores e familiares juntos para desenvolver um trabalho com possibilidade de alcance dos objetivos educacionais, pois atuar interligados reconstruiria no formato *on-line* relações e a estrutura organizacional da escola enquanto durasse a pandemia, contudo, “diretores e coordenadores assumem uma complexa responsabilidade no processo de organização, liderança, acompanhamento, construção coletiva e desenvolvimento das atividades” (SILVA; SILVA; GOMES, 2021, p. 7).

Na prática, aos gestores implicaria suporte das redes de ensino para coordenar as questões administrativas e educacionais, porém estes foram submetidos a pressão para cumprir

o currículo sob exigências, ocupando-se com toda logística da proposta de ensino, desde a reconfiguração do planejamento da escola a múltiplas realidades, a problemática das aulas *on-line* com ausência de equipamentos, despreparo no uso dos aparelhos eletrônicos, dificuldade no ambiente virtual, queixas ou angústias do corpo docente e das famílias (SILVA; SILVA; GOMES, 2021; PERES, 2020; GIORDANIO, 2020; PERES, 2020).

As incertezas e dúvidas sobre as determinações para o campo da educação dificultavam a reorganização do calendário escolar, desse modo, cumprir o currículo, influenciar a equipe, construir juntos estratégias de ensino para atender as proposições destinadas às escolas e as necessidades do público implicava maior comprometimento do tempo na tentativa de produzir um ensino voltado a participação de todos (PORTELA; REIS; ITABORAI, 2021, ABREU, 2020). No entanto, apesar do aumento do trabalho, a interação com os estudantes tornava-se reduzida e dependia de terceiros, de modo que prejudicava ainda mais a escolarização.

Outra questão delicada, conforme Giordano (2020, p. 31), é que além de reorganizar-se para cumprir o calendário escolar, o qual encontrava-se fragmentado, a maior dificuldade era ao mesmo tempo “lidar com situações de alunos, pais, funcionários e até mesmo seus próprios familiares que ficaram doentes, desempregados, desamparados ou na pior situação, faleceram”.

Em processo atípico, o gestor educacional, bem como a equipe docente precisavam estar cientes não apenas dos níveis educacionais para a construção de planos de ensino, mas também, da situação emocional de cada um para intermediar projetos que se enquadrassem nas demandas da escola. Nesse processo, a função da escola ampliava-se, com novas pautas relacionadas a crise pandêmica, desenvolvimento de tutoriais para utilização dos recursos e/ou orientações para realizar atividades pedagógicas. Além disso, expectativa de retorno das aulas se mantinha, constantemente e criavam-se indicativos para as aulas presenciais. Nesse processo, os profissionais, particularmente, os gestores esclareceriam questionamentos e possíveis conflitos entre a equipe, porém, sem clareza das informações em função das incertezas provenientes do Ministério da Educação.

Essas propostas de retorno escolar envolvem diretamente a ação do gestor escolar por considerarem a: readequação do calendário escolar; possibilidade de retorno gradual e de trabalhar com uma porcentagem reduzida de alunos em sala de aula, quer seja em sistema de rodízio ou não; ausência de profissionais do grupo de risco; necessidade da organização de regras de distanciamento social; intensificação das ações dos protocolos de higiene e saúde exigidos pelos órgãos sanitários, visando minimizar possíveis riscos de contaminação e detecção precoce de sintomas da covid-19 (PERES, 2020, p. 25).

As mudanças na função da escola envolveram novas demandas e foi “nesse contexto que o papel do gestor escolar se destaca, por ser ele quem contribui com a estrutura organizacional das escolas” (VIOTO; VITALIANO, 2019, p. 49). O gestor preocupava-se com o ressurgimento da evasão, uma vez que em momento de pandemia os direitos foram negligenciados, e visando o enfrentamento desse problema, ampliavam-se as ações para a conscientização do direito à educação, bem como uma busca ativa na comunidade, pois a precarização das condições do ensino pela família poderia resultar no desinteresse, prejudicando ainda mais o processo (GIORDANIO, 2020).

Os sistemas educacionais reinventaram as ações, um novo fazer educativo e “no contexto dessa sociedade, a natureza da educação e as finalidades da escola ganham uma dimensão mais abrangente, complexa e dinâmica e, em consequência, o trabalho daqueles que atuam nesse meio” (LÜCK, 2009, p. 16). Contudo, a função da gestão estava muito além do aspecto administrativo, exigindo análise minuciosa do contexto, questões pertinentes ao processo educacional para consolidar a proposta pedagógica, ainda que, de maneira não satisfatória.

Nesse sentido, a visão geral das condições contribuiria com a produção de ações sistemáticas ao engajamento do PAEE no processo educacional, agindo em cooperação com professores para acolher e motivar os estudantes, inovando, na medida do possível, através de práticas comprometidas com a escolarização em um formato complexo em que questões externas influenciavam no acesso às aulas.

Santos Júnior e Monteiro (2020, p.13) consideram quanto aos profissionais da educação que quando “inseridos em um ambiente de cooperação e aprendizado coletivo, eventuais limitações podem ser superadas”. O momento poderia favorecer o trabalho em equipe, construir caminhos para a democratização da escola pública brasileira (CURY, 2007), com o propósito de criar condições favoráveis ao aproveitamento do ensino. Assim, em uma proposta democrática as decisões são compartilhadas e discutidas com a equipe para certo conforto ao direcionar o ensino (SILVA; WEINMAN, 2020).

Toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública básica que tenha efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como coisa utópica. [...] Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola (PARO, 2016, p. 13).

No período retratado, o ajuste das estratégias para o ambiente doméstico, seriam definir ações com base nas condições concretas das famílias. Nesse processo, o gestor deveria incumbir-se de alternativas, mobilizando ações com a comunidade escolar para intensificar a aproximação com a família e, assim, viabilizar uma ação pedagógica, em específico para o PAEE (PORTELA; REIS; ITABORAI, 2021).

A equipe de profissionais precisaria ter “clareza dos princípios da inclusão escolar e estar de acordo em colocá-los em prática, caso contrário, é inevitável o fracasso na escolarização do PAEE, ocorrendo destruição em cadeia que se inicia no topo da pirâmide escolar, ou seja, uma não ação” (MENDES; VIRALONGA; ZERBATO, 2014, p. 33). As ações da gestão contribuem diretamente com a estruturação da escolarização, manter-se abertas as questões subjetivas, em um momento delicado, estimularia a produção de estratégias para envolver o maior número possível de alunos.

No processo, intermediar o compartilhamento de experiências e a trocas de informações enriqueceria as estratégias, especialmente durante o ERE, além de viabilizar alternativas para desenvolver o ensino com o PAEE. Em estudo em escola da rede municipal de Santa Catarina apontou-se que “as reuniões virtuais, desenvolvidas semanalmente, com todos os professores se tornou um espaço de formação continuada, com trocas de experiências, diálogos, aprendizagem e com foco principal na busca de qualidade e aperfeiçoamento no processo pedagógico” (SILVA; WEINMAN, 2020, p.164). A ação-reflexão da proposta pedagógica seria a base para ajustes, um estímulo ao engajamento dos alunos para além da pandemia.

Dessa maneira, “diretores e coordenadores assumem uma complexa responsabilidade no processo de organização, liderança, acompanhamento, construção coletiva e desenvolvimento das atividades” (SILVA; SILVA; GOMES, 2021, p. 06). Os desafios que se apresentaram, reivindicaram novos saberes e habilidades para construir conexões educacionais.

Produzir um ensino acessível aos estudantes com recursos limitados, requeria dedicação na produção de um ensino *on-line* e *home office* para o alcance daqueles que não mantinham interação constante e, por vezes, com limitação expressiva, pois poderia fomentar reflexões sobre como envolvê-los no ensino (CABRAL; RUAS, 2021; PORTELA; REIS; ITABORAI, 2021).

A produção de intervenções com o apoio da equipe reduziria a sensação de solidão docente que se formou no *on-line*, à medida que se buscava respostas ao trabalho desenvolvido e, ao mesmo tempo, as demandas efetivadas pela escola tornaram-se invisíveis para a sociedade, o apoio mútuo entre os envolvidos no trabalho *home office* equacionaria um ensino com maior

possibilidade ao PAEE e, de modo geral, aos demais alunos (ORTIZ; CORRÊA; LUCKMANN, 2021).

No contexto, um ensino em formato provisório ao PAEE, as ações coletivas contribuiriam para as intervenções no processo, contudo, de forma ampla, pensar um ensino com a participação de todos necessitaria de políticas efetivas, do contrário os desafios se manteriam de forma mais intensa, uma vez que a dinâmica no espaço escolar não era mais condição presente no processo.

2.3 Desafios e possibilidades da docência no contexto pandêmico

O caráter emergencial de adesão ao ERE impossibilitou a preparação dos sistemas de ensino para garantir formação e treinamento a professores, gestores e demais profissionais envolvidos no processo educacional. Traspor a proposta pedagógica para o ambiente virtual expôs a carência material, uma vez que, a maioria das redes de ensino não disponibilizou estrutura para o funcionamento das aulas *on-line* (DUARTE; HYPOLITO, 2020; GLAT; PLETSCHE, 2020).

De acordo com dados do Censo Escolar, de 182.468 estabelecimentos de ensino no Brasil, compreendendo a rede pública e privada, 181.997 ou 99,7% têm o modo presencial como a forma única ou prioritária para o processo educacional (INEP, 2020). Os dados evidenciam pouca ou nenhuma experiência no uso das TIC's com fins pedagógicos nas redes de ensino, contudo, migrar de maneira abrupta ao ambiente virtual, uma medida legal e segura, comprometia o aprendizado de determinadas camadas da população, pois havia reduzido conhecimento técnico e condições econômicas para fazê-lo em suas residências (OLIVEIRA; JÚNIOR, 2020; REDIG; MASCARO, 2020).

Com esse processo, os docentes tiveram que se adaptar ao ambiente virtual, desenvolver habilidades para manuseio das TDIC, aprender a utilizar e a inserir atividades em plataformas digitais, promover interação em aplicativos e ao vivo, gravar aulas, editá-las, produzir vídeos para facilitar a compreensão dos estudantes e avaliar todo o processo (DIAS; PINTO, 2020; PALÚ, 2020, PERES, 2020). É natural, “toda transição requer adaptação, não somente dos alunos, mas de professores e gestores educacionais”, porém esse período se prolongou com a imposição das medidas em meio a desinformações e orientações desconexas, situação prejudicial ao processo formativo (JÚNIOR; MONTEIRO 2020, p.13).

Na contemporaneidade, principalmente envolvidos com as mudanças durante a pandemia, os docentes necessitavam construir mecanismos para romper os incontáveis

desafios, além de o professor fazer uso de uma cultura geral, capacidade de aprender em situações diversificadas “com competência para agir em sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias digitais e multimídias” (LIBÂNEO, 2014, p. 04).

O trabalho do professor, em isolamento, poderia ter sido facilitado se houvesse englobado ao seu perfil a colaboração, a comunicação e, principalmente, a empatia quanto às singularidades, uma postura reflexiva e crítica sobre os variados contextos para produzir estratégias voltadas à diversidade, especificamente ao PAEE. A mudança de postura ao ensinar era emergencial com os desdobramentos da crise, a exemplo da COVID-19, que impactou os sistemas de ensino.

Coube aos docentes adaptarem sua prática de forma que ela atingisse muito além do que simples gravações com explicações, replicadas pelo celular podem alcançar. Os docentes precisaram se tornar designers de trilhas pedagógicas digitais, independentemente de terem domínio de tecnologias educacionais ou não (VACILOTTO; SILVA; SOUZA, 2020, p. 100).

Durante todo o período remoto os docentes se mantiveram em processo de inovação pedagógica, buscando caminhos, testando recursos, criando conexões, destinando suporte pedagógico e técnico às famílias, sem o devido apoio para desenvolver esse trabalho, pois o momento apresentava instabilidade e ruptura no processo educacional, permeado de medo e insegurança para conduzir a proposta educacional *on-line*, principalmente, para organizar estratégias ao PAEE (MARQUES; 2020; PERES; 2020). Em meio aos desafios, o professor precisava ser dinâmico para produzir metodologias mais propícias a manter a participação a fim de possibilitar a aprendizagem.

O distanciamento físico colocou em outro extremo alternativas para lidar com a ausência de presencialidade imposta pelo novo coronavírus, mantendo o foco no aspecto que permanece prioritário na conjuntura educacional: a transmissão de conteúdo. Seja por mediação das TDIC ou por meio de consignas impressas, o que se tem adotado nas escolas de educação básica no país é a manutenção do trefismo e transmissão de conteúdo sem significado, especialmente para os estudantes que ainda estão em processo de construção da autonomia pedagógica (SANTANA, 2020, p. 56).

Com a complexidade da proposta por meios virtuais, dentre as medidas, “as principais estratégias não presenciais adotadas pelas redes municipais foram o uso de materiais impressos (95,3%) e orientações pelo *WhatsApp* (92,9%)” (PNAD, 2020, p. 53). No desenvolvimento das atividades, os professores, prezariam pela clareza das informações para promover a

compreensão dos alunos e orientadores no auxílio aos estudantes, principalmente para aqueles que estavam afastados das interações.

Com aulas remotas, as atividades docentes que já demandavam dedicação, ampliaram-se as solicitações constantes em horário impróprio, maior tempo para produção de aulas e atividades diferenciadas para distintas turmas ou grupos de alunos. No ensino remoto não havia tempo definido para execução e devolutiva das atividades (DALBEN, 2019; MARQUES, 2020; FERREIRA; BARBOSA, 2020, REDIG; ROSEK, 2020; SILVA; SILVA; GOMES, 2021). O processo então, tendia a ampliação da jornada de trabalho e, em contrapartida, houve significativa redução do tempo com os estudantes, além de ausência de serviços como o Atendimento Educacional Especializado.

De acordo com o estudo de Oliveira e Pereira Júnior (2020, p. 732), em relação ao trabalho docente durante a pandemia nas redes públicas de ensino do país, com uma amostra de 15.654 professores, “grande parte dos participantes, o equivalente a 82,4%, afirmou que aumentou a quantidade de horas de trabalho destinadas à preparação das aulas não presenciais”, fenômeno relacionado, dentre outras questões, a não familiaridade da maioria dos professores com o ambiente virtual, comprometendo o desenvolvimento profissional e a aprendizagem dos estudantes.

Nessa situação, os docentes “se tornaram cumpridores de tarefas, sem a possibilidade de refletirem sobre a sua práxis, ou seja, a categoria práxis revela o ser humano como ser criativo, auto produtivo, reflexivo e que busque a partir do trabalho caminhos para a humanização e transformação social” (MARQUES, 2020, p. 03). Atuar nessas condições certamente reduziu a qualidade das atividades pedagógicas, produzindo um ensino mecanizado com a entrega de conteúdos que perderiam o sentido sem a devida interação.

Esse momento singular modificou a função docente e, nesse processo, desenvolveu um novo paradigma, com a organização das ações pedagógicas com base na cultura digital e no suporte tecnológico, os quais definiram as ferramentas e atividades que melhor se adequavam aos ritmos de aprendizagem, bem como as habilidades para direcioná-las. Com essa realidade, era fundamental identificar o quanto o método de ensino afetaria os estudantes com maior limitação, como as pessoas com deficiência, dentre os quais, os estudantes surdos, com deficiência visual, paralisia cerebral, deficiência intelectual, autismo e outras especificidades, estudar cada situação para definir a maneira de atendê-los.

Dessa maneira, a escolha dos procedimentos para ocorrência do ensino não era algo simples, com tamanho esforço dos docentes para evitar maiores danos ao processo educacional e, assim, tangenciar os conteúdos de múltiplas formas, adaptando-os aos casos específicos para

o acesso do PAEE. Na visão de Amaro (2009, p. 49), os procedimentos pedagógicos podem ser definidos como: “ações/atividades/comportamentos/formas de se organizar e acionar a movimentação construção do saber, do processo de aprendizado. Eles são articulados e organizados em função dos princípios de educação e das finalidades estabelecidas pela articulação de necessidades/possibilidades [...]”.

Nesse caso se constrói os procedimentos pedagógicos na ação do professor, em cada etapa do processo de análise, planejamento, escolha, adequação materiais e curricular, execução do processo, revendo sempre a proposta de ensino desempenhada para ressignificá-la na prática e assim ofertar um processo que envolva os alunos (MANCHINI, 2014).

Na realidade atípica da pandemia, muitos tutores intermediavam esse contato, contribuindo para definir os caminhos ao ensino, assim a reconfiguração da ação docente continuou preservando a importância do professor no processo educacional, mesmo com as TDIC dispondo de um universo de informações que possibilitava maior autonomia para a aprendizagem, o professor está mais capacitado a filtrá-las de acordo com a relevância para o processo educacional dos estudantes que se encontrariam em condições variadas (SENHORAS et al, 2021; KIRCHNER, 2020; FRANCO; FRANCO, 2020).

Nesse formato, alterava-se a relação professor-ensino-aluno, exigindo maior empenho e familiaridade com o ambiente digital para obtenção do processo formativo. Outro fator complicador na incorporação das TDIC, foi a insuficiência de recursos que obrigava o compartilhamento dos aparelhos entre os membros da família, dentre estes: computadores, *tablets* e celulares, pois com os problemas econômicos nem sempre era possível adquirir os recursos tecnológicos para uso individual, situação que interferia na qualidade do ensino, dificultava a interação com os alunos, somando-se às falhas em servidores e conexão à *internet* (SCHWAMBERGER; SANTOS, 2020; FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021). A pesquisa realizada em junho de 2020 com 15.654 docentes da educação básica pública, já mencionada anteriormente, contemplando todos os níveis de ensino nos estados brasileiros, expõem essa realidade.

83% dos respondentes afirmam possuir materiais ou equipamentos que os atendem, sendo o notebook ou microcomputador e telefone móvel os principais equipamentos utilizados. Contudo, possuir o equipamento não significa, necessariamente, que ele esteja à disposição para a realização do trabalho. Para 43%, os equipamentos disponíveis na residência são compartilhados com outras pessoas, limitando seu acesso (DUARTE; HYPOLITO, 2020, p. 745).

Convém ressaltar que percentual significativo dos professores no Brasil não desfrutava do uso exclusivo dos recursos digitais para continuidade nas atividades acadêmicas no formato remoto. Em casos mais graves, faltavam equipamentos indispensáveis para estudantes e professores em situação de maior vulnerabilidade (TORRES; BORGES, 2020; DUARTE; HYPOLITO, 2020; PINTO; DIAS, 2020).

Conforme explicitado, muitos fatores potencializaram as dificuldades no ensino remoto, além das despesas financeiras custeadas pelos próprios profissionais da educação, por necessitar de aparelhos e *internet* de melhor qualidade, acessórios e planos para ligações a cargo dos usuários. Estes “tendo que providenciar mobiliário adequado, computador, *smartfone*, energia elétrica, *internet*” (SILVA; SILVA; GOMES, 2021, p. 05), além de *webcam*, microfone, tripés, *ringlights*, dentre outras necessidades. Nessas circunstâncias, tornava-se mais complexo o desenvolvimento das atividades pedagógicas sem apoio de Estados e municípios.

De acordo com a Fundação das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, dados de novembro de 2020, mais de 5,1 milhões de estudantes ficaram sem atividades escolares no Brasil, 13% não acessaram as aulas, porcentagem que se elevou nas regiões Norte e Nordeste, ultrapassando 30% dos estudantes ausentes na proposta de ensino (UNICEF, 2020).

Manter rotina de estudo remoto com tamanhas disparidades no acesso promoveu “perdas e danos para os estudantes, em maior ou menor grau, segundo a estratificação social e acesso às tecnologias digitais da informação e da comunicação” (CURY, 2020, p. 11). A exclusão digital refletiu diretamente no processo educacional e os docentes conduziram inúmeras situações ligadas ao não acesso, os estudantes deixaram de participar das interações em horários pré-estabelecidos, por não os terem em casa ou por indisponibilidade do acompanhamento pedagógico (DALBEN, 2019; PERES, 2020; REDIG; MASCARO, 2020).

Nesse cenário, o processo também implicou em conhecer as condições de trabalho docentes e, no estudo de Duarte e Hypolito (2020), observa-se que na rede pública de ensino, no contexto da pandemia, com uma amostra de 15.654 docentes, os resultados indicaram que 0,3% dos respondentes não possuíam acesso à *internet* na residência, “embora quase 2/3 dos respondentes informem utilizar uma conexão com a *internet* de alta velocidade (banda larga), ainda é recorrente o acesso via conexões mais instáveis ou de baixa velocidade, comprometendo a qualidade de transmissão de dados” (p.746).

Nessas condições, as interações no ambiente virtual foram inconsistentes, resumindo-se a indicações de atividades e correções (PERES, 2020; SILVA; SILVA; GOMES, 2021) que certamente não supriram as necessidades do PAEE, pois havia um contato mínimo com os

estudantes em detrimento de encontros em tempo real para aulas mais dinâmicas e participativas.

Com essas condições, a pandemia destacou a ausência de infraestrutura não só nas instituições de ensino, mas no contexto geral brasileiro, evidenciando o distanciamento da proposta educacional com as tecnologias digitais (GEORDANIO, 2020; SAVIANI; GALVÃO, 2020). Assim, adotou-se esforços dos profissionais da educação e das famílias para manter a escola exercendo o papel de formação acadêmica e humana a todos em tempos de COVID-19 (SCHWAMBERGER; SANTOS, 2020), porém, faltavam projetos direcionados ao campo educacional para orientar e produzir planos para as residências.

O ERE proporcionou desafios constantes na mediação do processo educacional, com atividades reorganizadas em função da demanda e a personalização do ensino cresceu ao se combinar recursos para desenvolver habilidades, bem como a autonomia dos alunos na tentativa de um caminho assertivo para a aprendizagem (BACICH; MORAN et al, 2018). Nessa prática era importante dar voz ao aprendiz, envolvendo-o no processo pedagógico para organizar estratégias realizáveis (BACICH; MORAN et al, 2018), contudo, a formação docente deixava lacunas para produzir um ensino destinado a uma diversidade de situações em função da mudança repentina na estrutura de ensino e nas concepções e crenças, em meio a um processo com ausência de estrutura para sua funcionalidade.

2.3.1 Docência e escolarização do PAEE

Ao público da educação especial, indicou-se aos sistemas de ensino a adoção de estratégias para acessibilidade à proposta curricular remota, de modo a assegurar padrão de qualidade no ensino, manutenção do serviço de AEE, articulação entre os profissionais, professor especialista e demais professores com os familiares para promover adequações ao ensino (BRASIL, 2020).

Aos sistemas de ensino coube a responsabilidade pela inclusão escolar do público enquanto vigorasse o ineditismo no processo. Assim, ficou explícita a necessidade de articulação profissional, apoio aos familiares e atenção aos casos específicos. As diretrizes asseguravam apoio às condições peculiares, contudo, não orientavam de forma detalhada a oferta dos serviços, sabendo-se que o apoio disponibilizado por meios virtuais solicitava um conjunto de recursos. Para Redig e Mascaro (2020), alunos PAEE requerem maior suporte para o desenvolvimento educacional, seja física ou pedagogicamente e, da forma que foi implementado o ensino remoto, os obstáculos aumentaram.

Nesse formato, a ausência de um plano de transição teve implicações para os alunos com maior necessidade de um apoio direcionado ou do desenvolvimento de um Plano Educacional Individualizado – PEI, utilizado em situações nas quais as demais estratégias não supriam as necessidades, uma vez que os professores não conseguiam planejar intervenções para esses estudantes.

Algumas situações requerem ações mais específicas por parte da instituição escolar, como nos casos de acessibilidade sociolinguística aos estudantes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), acessibilidade à comunicação e informação para os estudantes com deficiência visual e surdocegueira, no uso de códigos e linguagens específicas, entre outros recursos que atendam àqueles que apresentem comprometimentos nas áreas de comunicação e interação (BRASIL, 2020, p.15).

O suporte aos casos específicos levaria ao envolvimento do aluno e, esse processo, necessitava do olhar cuidadoso da equipe escolar juntamente com os familiares para definir a melhor maneira de atendê-los nas condições que se tinha. Importa destacar que em meio às circunstâncias, a lei nº 14.040 de agosto de 2020, flexibilizou o calendário escolar, tratando da dispensa da obrigatoriedade dos dias letivos e para educação infantil a carga horária requerida anualmente (BRASIL, 2020). No entanto, direcionar a organização de todo o processo aos profissionais, diante das medidas de distanciamento, em contato reduzido com os alunos em momento que o acompanhamento se fazia necessário, consistiu em omissão do poder público.

Nesse aspecto, ao longo do ERE, com ausência de medidas que favorecessem ações aos distintos níveis de aprendizagem significou que “as pessoas com deficiência, grupo historicamente excluído socialmente do acesso ao que lhes é de direito, mais uma vez se veem em estado de alerta” (FRANCO; FRANCO, 2020, p.180). Contudo, a promoção de uma educação acessível ainda é uma situação complexa para as pessoas com deficiência, uma vez que estas ficaram submetidas à flexibilização dos planos de ensino que, em muitos casos, os deixava à margem do currículo, aos recursos próprios para acesso e envolveu um maior compromisso dos familiares com a aprendizagem (SCHWAMBERGER; SANTOS, 2020; FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021; RODIG; MASCARO, 2020; NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020).

Nesse percurso, as condições de trabalho, apoio aos educadores, gestores e, principalmente, às famílias não foi uma realidade nos sistemas de ensino, e sendo esta a única forma de atendimento pode ter sido insuficiente para parte do PAEE e demais estudantes com ritmos de aprendizagem variados (FRANCO; FRANCO, 2020). O ERE expôs realidades

bastante variáveis entre os estudantes, situação familiar, ou seja, em todos os aspectos eram visíveis as diferenças.

Com a incorporação das tecnologias ao trabalho docente e a ausência de condições básicas como a instrumentalização, políticas de formação, infraestrutura, observou-se que a precarização do processo educacional seguiu em alta, pois por mais que os docentes se esforçassem muitas famílias não conseguiam ter acesso às atividades remotas, situação que repercutiu em exaustão dos professores, alunos e familiares (FERREIRA; BARBOSA, 2020; MARQUES, 2020; SILVA; SILVA; GOMES, 2020; CONDE; VICTOR, 2021).

Nos achados de Oliveira e Hypólito (2020, p. 748), de “8.370 docentes que informaram ter em suas turmas estudantes com necessidades especiais, 64% indicam que, para atender a este público, há um esforço na produção de materiais adaptados às distintas necessidades”. Em um processo formativo com abrangência e suporte restrito há maior dedicação dos docentes, estendendo-se ao AEE, para responder as demandas educacionais em espaços diferenciados, em contrapartida a participação dos alunos foi restrita nas atividades propostas, não correspondendo aos esforços empreendidos pelos professores (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020; SAVIANI; GALVÃO, 2020).

Nesse sentido, em relação ao suporte das redes de ensino, base para ações pontuais, na pesquisa com docentes da educação especial 11,2% dos professores respondentes afirmaram não receber qualquer suporte, para 23,8% houve disponibilização de aulas na TV ou rádio; 50,7% materiais impressos à estudantes e professores; 52,4% plataformas ou aplicativos pedagógicos (TORRES; BORGES, 2020). Os suportes ofertados no ensino remoto na rede pública, em sua maioria, produziam ações sem a interação direta com o aluno.

Ao PAEE, no presencial os obstáculos para acesso ao currículo estão presentes, porém, se tem maior possibilidade de elevar a aprendizagem por ter contato próximo com os professores da turma regular, o professor especializado, o serviço de apoio a inclusão que contribui para funcionalidade do processo de ensino (BEZERRA, 2019).

Dentre outras questões, na escolarização presencial há alunos PAEE com necessidade do serviço de apoio à inclusão para acompanhá-los como suporte em situações específicas nas quais haja dificuldade para alimentação, higiene, locomoção, questões motoras e, os profissionais de apoio à inclusão atuam para possibilitar a participação no contexto escolar, em colaboração com a equipe de professores de forma a reduzir as barreiras à escolarização, sem desresponsabilizar os professores quanto às etapas do processo pedagógico (CAMILO, 2013; LOPES, 2018).

No formato *on-line* havia insegurança, seja por inabilidade na produção das aulas ou por dificuldade para organizar os planos de ensino, tendo em vista que no ERE eram as famílias que acompanhavam as aulas, permitindo expor as estratégias, se estas os atenderiam, de modo que consistiu em um processo no qual os docentes gerenciavam inúmeras atividades, críticas, opiniões e/ou até mesmo conflitos, resultando em dificuldade emocional ou carência no planejamento das atividades remotas (MINETTO, 2021; SILVA, 2021; ALVES, 2020). O diálogo, seja com a equipe ou as famílias, a troca de informações poderia oportunizar maiores condições para intervenções (MARQUES, 2020; KLEIN, 2020; ALVES, 2020; CABRAL; MOREIRA; DAMASCENO, 2021).

Manter o ERE, requereu intensificar medidas que privilegiassem as potencialidades, análise sobre as necessidades e, diante das informações, destacar os conteúdos mais relevantes para dar sentido ao ensino. Dessa forma, “mediar a aprendizagem demanda conhecimento de como o outro aprende, sobre como o outro se desenvolve, além de criar estratégias que permitam ao aprendiz compreender o que está sendo ensinado de forma a compor o seu arcabouço teórico” (FERREIRA; BOTELHO, 2020, p. 10).

No ERE, um formato desconhecido, os profissionais passaram por um momento de fragilização, e as atividades burocráticas afetaram os ajustes no plano de ensino para envolver os estudantes que solicitavam implementação de suporte na proposta curricular (DALBEN, 2019; DIAS; PINTO, 2020). Em contrapartida, no ambiente virtual, também houve a evolução de muitos docentes na produção de recursos audiovisuais com estratégias para manter a atenção do discente frente às telas, porém, muitos alunos PAEE não dominavam os recursos e precisavam de assistência contínua ou de tecnologias diversas (KLEIN, 2020; SOTERO, 2020). Com as novas metodologias, os professores reaprendiam a planejar em processo, reinventando as relações profissionais e pessoais, contudo, não foi possível precisar se houve ganhos para o PAEE (COUTO; COUTO, CRUZ, 2020; KIRCHNER, 2020).

O percurso teve esforços para transformar a proposta pedagógica e, assim, manter o vínculo com os estudantes que tinham acesso à rede. Para Neta, Nascimento e Falcão (2020) participar das aulas em plataformas, grupos de *WhatsApp* e outras redes apenas alunos que conseguiam acompanhá-las expõe o perfil excludente da sistemática de ensino, com sério risco de invisibilidade do PAEE no processo educacional, uma não ação que reforçou sua condição de pessoa com deficiência, nutrindo baixa expectativa sobre a aprendizagem desse segmento (FRANCO; FRANCO, 2020; SILVA; BINS; ROSEK, 2020; CABRAL; MOREIRA; DAMASCENO, 2021).

O que se quer dizer é que, neste momento de crise, com os desdobramentos e as consequências que acompanham uma pandemia, a condição da pessoa com deficiência pode ser reforçada e/ou ofuscada, deixando a percepção de que sua existência e vida estão em segundo plano (FRANCO; FRANCO, 2020, p. 180).

No ensino presencial, o processo educacional permanece imerso nos desafios quanto a produção de planos de ensino para o PAEE, a variabilidade de características do público ainda desconforta os docentes, em constante argumentação sobre as condições precárias a que estão expostos e o descaso no apoio e formação que contemplem um direcionamento mais efetivo a respeito do fazer docente (PLETSCH, 2010; CORREIA, 2016; PLETSCHE; SOUZA; ORLEANS, 2017).

É importante mencionar que as escolas ainda fazem uso de caminhos únicos no processo educacional, regras internalizadas que não contemplam o desenvolvimento de alunos com características específicas. Frente às mudanças decorrentes da pandemia, gerenciar o processo educacional com a compreensão da importância da diversidade cultural e das características pessoais impulsionaria planos de ensino com estratégias variadas para o PAEE de forma remota, configurava-se em estimular um caminho ainda tímido no ensino presencial. “Nesse aspecto, a vulnerabilidade reclama uma compreensão dentro de uma relação dialética, capaz de compreender o contexto e as características do indivíduo” (SENHORAS et al, 2020, p. 24).

O desenvolvimento de práticas conservadoras perdia sentido na inserção direta dos recursos tecnológicos na escolarização, o conhecimento estava mais acessível e era preciso dinamizar as estratégias, entender que os avanços na aprendizagem ocorrem de forma diferente para expor os estudantes às situações de aprendizagem.

No entanto, a reorganização dos planos de ensino e envio de material não garantia aprendizagem ao PAEE e, de forma geral, aos demais estudantes, pois manter o vínculo educacional com os alunos, implicava refletir acerca da necessidade de novos caminhos para aprendizagem.

2.4 Relação família-escola no ERE

A educação envolve vários aspectos, dentre os quais, pode ser citada a relação família-escola, fundamental para o processo de ensino/aprendizagem e sua associação constitui aspecto relevante para a organização do ensino.

A Constituição Federal, art. 205, dispõe sobre a relevância dessa parceria, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração

da sociedade ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Essa parceria fortalecida potencializa o desenvolvimento e durante o isolamento consistiu em um dos principais meios na mediação do ensino.

Nos últimos anos, tem-se discutido um desencontro entre as duas instituições, pois o movimento de interação, quase sempre, restringe-se a reuniões bimestrais. Com o confinamento em razão do coronavírus, a família assumiu o protagonismo no acompanhamento e orientação das atividades pedagógicas.

Famílias passaram a coadunarem as responsabilidades do trabalho e da vida dos estudantes em tempos ampliados e em contexto ora da necessidade da manutenção do emprego e da renda, ora no contexto de confinamento em espaços razoavelmente reduzidos, de maneira ao isolamento ser cotidianamente comparado a situações de Guerra (ARRUDA, 2020, p. 259).

Em meio às atribuições, a família teve que atuar na sistematização da rotina de estudo, orientação, apoio e motivação, mantendo comunicação diária com a escola para *feedback* das atividades e, assim, garantir uma construção coletiva do processo educacional. Para Kirchner (2020), o vínculo com a família, resultaria em maior comprometimento com a escolarização.

Professores, famílias e alunos criariam nova relação em um contexto fragilizado, em que as condições socioeconômicas interferiam na manutenção da proposta educacional. Todos vivenciaram uma experiência pedagógica diferenciada com a aproximação virtual, na qual, a colaboração, a partilha e a parceria reduziram as barreiras na manutenção do direito à educação.

Em meio a essas questões, famílias passaram a receber ajuda de custo, um auxílio emergencial, para manter-se em isolamento, no entanto, foram priorizadas as necessidades básicas e os recursos tecnológicos e a *internet* não compuseram a lista, por serem serviços de elevado custo no Brasil. Nesse processo, as condições financeiras interferiram no acesso, na participação e fragilizaram as atividades remotas (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Uma rede de apoio poderia facilitar as intervenções, a relação estabelecida durante o isolamento, pois a falta desse envolvimento implicaria na não aprendizagem ou provocaria a disfuncionalidade do processo, uma vez que as famílias tiveram que dedicar mais tempo aos filhos, além do conhecimento sobre o nível das atividades, das habilidades já adquiridas, se correspondiam aos desafios (DALBEN, 2019; MINETTO, 2021; SILVA, 2021).

No entanto, em meio a desordem que se estabelecia para o ensino, algumas famílias defrontaram-se com as limitações dos filhos sem ter a possibilidade de diagnóstico e apoio mais efetivo da escola, vivenciando de forma paralela a multiplicidade de informações e as atividades

escolares sob sua responsabilidade, uma vez que muitas crianças PAEE dependiam da orientação dos professores e eram participantes do AEE para se manter na proposta educacional (ABREU, 2020; ARRUDA, 2020, NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020; MINETTO, 2021).

Na pandemia, redimensionar estratégias resultou em descompasso na construção da nova rotina de estudo, pois a escola cobrava dos pais um envolvimento mais ativo no processo, o apoio e o direcionamento a esses novos afazeres poderia amenizar a situação, contudo, havia distintas realidades e orientações mínimas para nortear o ensino no ambiente doméstico, principalmente, relacionadas às necessidades do PAEE, avolumando-se, em muitos casos, as críticas e as reclamações (DALBEN, 2019; SILVA; BINKS; ROZEK, 2020; SILVA, 2021; MINETTO, 2021).

Diante da instabilidade, houve relutância de algumas famílias para assumir o compromisso pedagógico em função da ausência de condições, do excesso de atividades diárias em tempo integral lidando com insuficiências, limitações das crianças ou por considerarem injusto desenvolver o papel da escola em meio às demandas, situação que interferia na consolidação do processo. Para Böck, Gomes e Beche (2020, p. 129), notou-se a “pessoa que vive uma autonomia relacional com uma rede de apoio que se dá de maneira privada, com contrato de profissionais, sem contar com o serviço público, o que, neste tempo de isolamento social, ficou difícil de manter”. Portanto, para as famílias ajustarem-se ao ensino em isolamento, principalmente para aquelas que tinham um membro necessitando dessa rede de apoio humano e à qual não podiam ter acesso, foi extremamente difícil conduzir atividades síncronas e assíncronas.

Outro aspecto foram os recursos tecnológicos que ficaram divididos entre trabalho em *home office* e as atividades escolares, nesse processo, não era possível responder às necessidades de todos, assim, em casos de dúvidas na compreensão dos conteúdos ou na forma de direcionar o PAEE, os professores dependiam dos familiares para auxiliá-los, criar meios para que o ensino ocorresse e, de acordo com o nível de escolaridade, a não ocorrência dessa relação comprometia as intervenções no formato que o estudante necessitava (DALBEN, 2019; VACILOTTO; SOUZA, 2020; FRANCO; FRANCO, 2020; CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020).

Para o PAEE determinadas intervenções precisavam de tempo e atenção específica para serem desenvolvidas, e nesse sentido, os familiares, sem o conhecimento técnico para tal, desempenharam o papel de professores, o que reduziu a produtividade por falhas na estruturação do ensino, na forma de orientações das atividades, em decorrência do desencontro

de informações, do espaço reduzido para a escuta que se unia ao sentimento de desesperança decorrente da vivência de uma pandemia que afetava fortemente a rotina doméstica (ABREU, 2020; CABRAL; MOREIRA; DAMASCENO, 2021).

A adequação ao novo cenário didático-metodológico foi um processo gradativo e envolveu uma diversidade de questões, muitas vezes, fora do alcance da família e da escola como, por exemplo, limitações para lidar com a comunicação midiática e as questões econômicas que interferiam diretamente na rotina de estudo (ABREU, 2020; FRANCO; FRANCO, 2020; CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020).

Com a ausência do convívio escolar, o PAEE poderia ter perdas na aprendizagem, e a ausência da interação ocasionar mudanças no comportamento, cansaço, estresse, além do fato de que a ansiedade passaria a fazer parte da rotina, deixando-os menos ativos (NETA, NASCIMENTO, FALCÃO, 2020; DIAS; PINTO, 2020). As instituições de ensino, não só promovem a escolarização, como também, constituem a base para organização da rotina familiar, espaço para o desenvolvimento, a socialização, os projetos de vida, a construção das primeiras relações fora do âmbito familiar (DALBEN, 2019). No molde desenvolvido, havia fragmentação da escola ao executar uma proposta de ensino que poderia resultar em formato individualizado, atividades mecanizadas, que não consideravam as singularidades (DALBEN, 2019; NOVOA, 2020).

Nessa situação, com o ensino por mídias digitais era preciso compreender que “existem crianças e jovens que dependem profundamente da mediação dos professores, são crianças em processos de alfabetização e os estudantes com deficiências” (DALBEN, 2019, p. 26). No Brasil, no ano de 2010, 6,4% da população brasileira apresentavam algum tipo de deficiência (IBGE, 2010).

Diante dos desafios anunciados, a escola precisava disponibilizar para as famílias acompanhamento, orientações na execução da proposta de ensino, um monitoramento expressivo para mantê-los ativos nas atividades pedagógicas e, para tal, dispor de condições para fazê-lo. Nesse aspecto, o vínculo com a família seria o meio propício para organizar planejamentos ao enfrentamento das dificuldades, privilegiando potencialidades, pois a ausência da presença física impedia a observação diária para subsidiar as decisões sobre que intervenções efetivar para o PAEE (FRANCO; FRANCO, 2020; MINETTO, 2021).

Em razão disso, conectar-se com as famílias, sentir e considerar suas histórias para compreender a forma particular de aprender e ensinar, e assim produzir intervenções em concordância com estas para o desenvolvimento do PAEE (REDIG; MASCARO, 2020; NETA; NASCIMENTO; FALÇAO, 2021). Na falta de ações estruturadas para minimizar danos, era

preciso compreender as diferenças substanciais entre as famílias e entre os estudantes PAEE, considerar no acompanhamento as habilidades cognitivas e escolarização dos responsáveis, o tempo dedicado ao trabalho, a disponibilidade dos equipamentos, dentre outras questões para flexibilizar a proposta educacional, visando reduzir o impacto psicológico e acadêmico (DIAS; PINTO, 2020; CONDE, CAMIZÃO, VICTOR, 2020).

No processo, promover ensino ao PAEE a partir da rotina em família, pois além da impossibilidade da presença na escola, por vezes, único espaço social que frequentavam, os alunos foram suspensos de outros serviços que contribuíam na sua progressão, como o atendimento psicológico, educacional e clínico (CANAL; ROSEK, 2020; KLEIN, 2020; ABREU, 2020).

A pandemia da Covid-19 nos remete à reflexão do quanto é importante a relação interpessoal, principalmente na relação entre professores e alunos, pois a falta de contato físico, por muitos, pode ser considerada um impedimento para expressar sentimentos e uma comunicação assertiva (MARQUES, 2020, p.10).

Nesse sentido, empatia e solidariedade constituiriam mecanismos de apoio na formação de vínculos efetivos e duradouros durante o ERE e no retorno presencial (REDIG; MASCARO, 2021; CURY et al, 2020). Diante da crise mundial, interligar família-aluno-escola era a única forma de proporcionar escolarização, uma vez que a conexão definia e mantinha as estratégias. O trabalho conjunto possibilitava discutir impasses na proposta de ensino ao PAEE para o desenvolvimento pessoal e cognitivo e, assim, fortalecer as atividades pedagógicas a partir da urgência de novos vínculos, a escola precisava se manter ainda que de forma frágil (KIRCHNER, 2020; CURY et al, 2020; SOUSA; DAINEZ, 2021).

2.5 Acessibilidade do PAEE na escolarização remota

A acessibilidade deve ser compreendida como um direito; direito a igualdade de oportunidades em todos os campos, seja nas dimensões arquitetônicas, instrumentais, atitudinais, metodológicas e comunicacionais e, em tempos de pandemia, quando o ensino por mídias digitais dependia do acesso à *internet*, meio essencial para a comunicação e a condução das atividades, deveria ser um direito assegurado de imediato (SASSAKI, 2009; MAIOR, 2013; PLETSCHE, 2020). Conforme a Lei Brasileira de Inclusão, art. 3º, acessibilidade é:

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

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

Desse modo, pensar em acessibilidade é desenvolver condições de participação em diversos contextos, de forma que todos possam acessar espaços, serviços e informações, de acordo com as suas especificidades e com vistas a maior qualidade de vida e, para tal, atender aos aspectos mencionados trata-se de ação primordial a um ensino mais justo (MANZINI, 2005; SASSAKI, 2009; GOMES, 2020). Ademais, tratar da acessibilidade em período de isolamento social para um público que no contexto presencial ainda vivencia inclusão precária em determinados espaços, permite compreender os empecilhos do percurso pedagógico em decorrência da desigualdade de condições, de adequação material e de mediação digital (CURY et al, 2020; AMORIM, 2020).

De modo geral, os recursos e estratégias utilizados para viabilizar o acesso aos conteúdos deveriam ser pensados a partir da acessibilidade, de forma que todos os estudantes obtivessem condição de acesso seja no ensino presencial ou *on-line*. No ERE, o acesso à escola significava exercer o direito à educação formal, no entanto, este implicava em obter informações, conhecimentos e desenvolver habilidades que dependiam de suporte tecnológico e humano e com as práticas, os recursos, o apoio agenciado que os tornariam participantes da proposta de ensino (ORTIZ; CORRÊA; LOCKMANN, 2021).

Ressalta-se que em momento inicial de implantação das aulas remotas, a estranheza e a incompreensão provocaram desvantagens aos estudantes, no entanto, com a proliferação do vírus da COVID-19 prolongando o período de atividade remota, seria crucial a investigação da real situação do alunado e dos professores para visualizar as formas de acesso a fim de planejar ações relativas à organização e financiamento dos setores responsáveis para se obter condições as aulas.

No entanto, a veiculação de informações no ambiente virtual foram disponibilizadas de maneira frágil. Estudo realizado mostra a dificuldade de acessibilidade as informações veiculadas na mídia por pessoas cegas e com baixa visão, indicando como exemplo “orientações sobre como usar máscara, que tipo deve ser usada, como produzir máscara caseira, como lavar as mãos, entre outras tantas informações que foram repassadas predominantemente de formas visuais” (BÖCK; GOMES; BECHE, 2020, p. 133) e pouco acessíveis por estarem desacompanhadas de elementos essenciais à compreensão como explicações sonoras, legenda ou intérpretes de libras (MAIOR, 2020; BÖCK; GOMES; BECHE, 2020).

Nesse aspecto, grupos de pessoas com características específicas estavam desassistidas, pois faltavam as informações necessárias à compreensão e, para não ocorrer o mesmo no campo educacional, o ensino *on-line* exigiria recursos de diversas ordens, desde adequação metodológica, instrucional, um conjunto de orientações para produção do material, cuidados na formatação para prosseguir com a escolarização de forma que todos pudessem participar, pois o ERE sem recursos direcionados às características do público com deficiência ou outras necessidades tornaria as aulas inacessíveis (SMITH, 2020; MAIOR, 2020; CABRAL; RUAS, 2021).

Desse modo, considerando o grau de necessidade deveriam ter sido organizadas diferentes combinações de mídias, materiais pedagógicos para o envolvimento com o ensino. A proposta deveria ser flexível e considerar o perfil da turma, expor com clareza a forma de apropriação das informações de modo diferenciado, apresentando múltiplas estratégias em distintos meios com vistas ao alcance dos objetivos curriculares (SANTOS; MENDES, 2020; FERREIRA; BOTELHO, 2020; BACICH; MORAN, et al, 2018).

No virtual, a variedade de aplicativos, mídias sociais poderiam ampliar as possibilidades ao ensino, contribuindo para manter as estratégias e suprir, de certo modo, a falta das relações sociais (NUNES; AMORIM; CALDAS, 2020; CABRAL; MOREIRA; DAMASCENO, 2021). Apresentavam-se os vídeos, áudios, fotos, *lives*, encontros síncronos, material impresso, imagens, que circunstanciarium os objetivos da aprendizagem dada a situação dos estudantes. Nesse molde, “diferenciar [...] exige planejamento e intervenções fundadas em avaliações educacionais sistematizadas sobre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos” (GLAT; PLETSCHE, 2013).

No que se refere ao PAEE, especificamente quanto aos alunos surdos no cenário educacional a disponibilização ou permanência de intérpretes que colaborassem na adequação e tradução dos materiais desenvolvido pelos professores para comunicabilidade no ERE seria fundamental (SANTOS, 2021). De igual modo, ações pensadas para conceber acessibilidade as pessoas com deficiência visual, seja mediante material com letra ampliada, audiodescrição, ampliadores, leitores de tela, *braille*, materiais táteis, teclado adaptado, uma adequação ao formato que melhor os atendesse, assim, as secretarias de educação em parceria desenvolveriam projetos para obtenção de recursos ou serviços para o estudante (TORRES; BORGES, 2020; NUNES, AMORIM, CALDAS, 2021).

No que diz respeito aos alunos com deficiência intelectual (DI), paralisia cerebral, surdocegueira, dentre outras especificidades, as aulas em plataformas ou outro meio escolhido, em casos especiais, poderiam não os beneficiar, demandando novos estímulos, atividades

específicas para mantê-los envolvidos em uma rotina de estudo, com acompanhamento que deveria ser permanente na execução das atividades (ZUIN; COSTA, 2021). Quando se trata de crianças que necessitam de maior cuidado e atenção, ampliados em decorrência dos novos hábitos, escola e família deveriam intensificar as interlocuções com vistas à aprendizagem (DIAS; MEDEIROS; TAVARES, 2021).

No cenário educacional, já é comum o público com DI representar dúvidas, insegurança, e constitui um desafio o processo de escolarização em função do déficit cognitivo, situação que afeta o processo de escolarização, uma vez que, o sentimento de despreparo dos professores revela-se em metodologias pouco acessíveis a diversidade dos alunos que decorre da ausência de compreensão do processo de aprender, bem como de outras questões (MENDES et al., 2016; PLETSCHE; SOUZA; ORLEANS, 2017).

Em relação aos alunos com Transtorno Espectro Autista – TEA, a equipe pedagógica poderia alterar o planejamento para amenizar a possível resistência ao novo formato, dificuldade que se manifestou de maneira expressiva em algumas crianças, interferindo na aprendizagem (DIAS, 2021; ABREU, 2021). A estranheza quanto ao novo processo se dava porque “a criança vê-se ocupando o lugar de aluno na escola e associa o ensino a esse ambiente” (SOUZA; DAINEZ, 2021, p. 9). De forma geral, a relutância contra o processo educacional em novo formato se apresentaria em diversos contextos com níveis variados, pois faltava referência a escolarização virtual (SOUZA; DAINEZ, 2021).

Para Cardoso (2021), além de planejar material para prosseguir com a escolarização seria crucial preparar o aluno para a nova forma de contato com a escola, apresentar os recursos, vídeos com os colegas, conversa entre professores e estudantes em novos direcionamentos. Esse contato reacenderia memórias do ambiente escolar que potencializaria o desejo por estudar (SOUZA; DAINEZ, 2021; CABRAL; MOREIRA; DAMASCENO, 2021). Nessa perspectiva, “utilizar, a cada dia, algo que a criança goste e que sirva como reforçador do tempo em que se manteve assistindo, pois, a depender da criança, poderia ficar muito ansiosa e desorganizar-se com o excesso de estímulo, visual e auditivo a que ficou exposta” (CARDOSO, 2021, p. 24).

Em situações que houvesse desregulação seria natural indicação para afastarem-se do que a provocou, porém, em período de isolamento muitas atividades ficaram impossibilitadas de se desenvolver em outros espaços, no entanto, poderia demorar um tempo a mais para o envolvimento nas aulas ou dificuldade para encontrar nova maneira de lidar com a situação (MENDONÇA; PESSOA, 2021).

Dessa forma, se impulsionaria o planejamento aos níveis de aprendizagem somado ao contexto e conjunto de suporte que estavam expostos (CURY et al; 2020; CAPELLINI;

ZERBATO, 2019; NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020; CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2021). Entretanto, estima-se que em muitas situações as combinações midiáticas eram insuficientes para que os alunos se apropriassem dos conhecimentos veiculados, lançando-se mão de ações mais específicas para determinado aluno ou grupo de alunos com maior comprometimento relacionado a deficiência, os transtornos, as dificuldades inerentes as tecnologias e suportes para acesso ao currículo, nesse caso, customizar-se-iam os planos, atividades por meio de adaptações curriculares, de forma a organizar a proposta com alternativas metodológicas para desenvolvê-lo ou mesmo manter as habilidades que já possuíam (CAPELLINI, 2018; TORRES; BORGES, 2020).

Sobre as adaptações razoáveis, a Lei 13. 146/15, art. 3º, anuncia que são “adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades” (BRASIL, 2015).

No entanto, em situação peculiar, cobrar dos professores adaptações e flexibilizações sobre as diferentes situações pessoais era complexo, pois são ações, até então, difíceis de se consolidar de forma efetiva no ensino presencial, e no ERE, muitas questões obstaculizavam a organização dos meios para acesso aos conteúdos acadêmico (REDIG; MASCARO, 2020; MARQUES, 2020). Desafios que ainda se apresentam na educação pública brasileira, pois há dúvidas e incompreensões, e em um momento em que a escolarização aconteceu em outro espaço e foi gerida por familiares por vezes sem formação acadêmica para tal, se constituía em maior desafio.

Entretanto, os docentes, por vezes, passaram a ter que gerir novos aspectos ao planejar o ensino para inserir recursos e estratégias que atendessem as especificidades, sobretudo, do PAEE, além disso, inter-relacionando a suas experiências e motivações (CAPELLINI, 2018).

Importa mencionar que o Atendimento Educacional Especializado - AEE, serviço assegurado ao PAEE e mantido enquanto durasse as aulas remotas de maneira complementar, suplementar ou em colaboração com as atividades da sala comum (BRASIL, 2020). De acordo com o parecer CNE/CEB nº 5:

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

Nessa perspectiva, a colaboração do professor especialista na definição de objetivos, estratégias, elaboração de recursos proporcionaria uma vivência pedagógica prazerosa ao PAEE, com delineamento das ações, além de pensá-las atentamente para que este tivesse maior autonomia (CANAL; ROZEK, 2020; CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020). Para Bacich e Moran et al (2018, p. 82), “seja no virtual ou presencial, o trabalho colaborativo é muito mais do que separar conteúdos para alunos, trabalhar individualmente ou juntar as partes. [...] trata-se de criar organicidade que possibilite a todos de um grupo aprender de forma articulada”.

No presencial, a organização do AEE no contraturno dificulta o planejamento conjunto e, no virtual, as trocas aconteciam de modo rápido e a interação *on-line* que poderia possibilitar criar canais de comunicação com o professor especialista para produção de um ensino colaborativo, complementando saberes, analisando o processo percorrido e contrastando os resultados para construir acesso ao conhecimento (MENDES; VIRALONGA; ZERBATO, 2018; CAPELLINI; ZERBATO, 2019; MARIN, BRAUN, 2013) não ocorreu.

Para Capellini e Zerbato (2019), no trabalho colaborativo os professores decidem juntos a melhor estratégia a utilizar, pensando em objetivos comuns, atendendo as orientações do currículo. Nessa proposta, os professores atuam em parceria na classe comum para aprendizagem do PAEE, o apoio especializado acontece na turma regular. No entanto, cabe destacar que nem todas as instituições de ensino possuem professor especialista e outras os têm, porém há alta demanda de atendimento, de modo que alguns alunos não conseguem ter acesso nem ao AEE e, além disso, a cultura colaborativa não é algo consolidado nas escolas brasileiras.

Nesse sentido, Torres e Borges (2020) consideram sob a condição de trabalho com as aulas virtuais, as tensões pré-existentes na articulação do professor da Educação Especial com o educador da classe comum, relação essa, essencial ao desenvolvimento do AEE e organização das estratégias para a turma regular. O contexto atípico da pandemia comprometeu ainda mais essa relação entre os professores, reforçando os desafios na atuação remota.

Em determinados casos, o Plano Educacional Individualizado – PEI poderia ter sido utilizado. Nesse sentido, se definiria o perfil do aluno para operacionalizar ações ao percurso educacional, o processo seria elaborado pelo professor da sala regular, o educador especial, com a contribuição da família e, se possível, com a participação do aluno, foco das estratégias.

PEI é o registro dos conhecimentos e habilidades específicas do aluno e que permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às metas e traçar novos caminhos se determinado programa não estiver permitindo atingir as metas estabelecidas para o estudante (VALADÃO, 2010, p.100).

O PEI constitui um documento norteador, base para intervenções pedagógicas no processo educacional, a fim de que o aluno alcance êxito, pois identifica como as estratégias podem ser alteradas, que recursos devem ser utilizados com base nas necessidades do aluno, além de considerar suas potencialidades através de testes ou análise inicial das habilidades adquiridas, apoiado no currículo destaca-se as metas e os objetivos (VALADÃO, 2010; GLAT, PLETSCHE, 2013).

Na prática se preconiza o suporte do professor especialista no desenvolvimento, execução e avaliação das estratégias de ensino, a partir da coleta de informações específicas do aluno para organizar o plano mais viável, cooperando com a escolha e produção de material pedagógico, auxílio no uso dos recursos (ABREU, 2020; CAPELLINI, 2018). No entanto, o AEE não precisa, necessariamente, estar limitado a um espaço seja físico ou virtual, pode funcionar correlacionado com os demais professores, esse movimento da equipe fortalece um processo de ensino mais dinâmico (CURY et al, 2020).

Assim, criar vias de acesso para a proposta curricular em ambiente virtual, com múltiplas possibilidades de apropriação das informações, dos conteúdos em estudo exigia medidas urgentes, já solicitadas no presencial, para adequar o material ao público (BÖCK, GOMES, BECHE, 2020; CURY et al, 2020). Com esse propósito, criar situações para acesso aos estudantes surdos, cegos e com outras necessidades aos recursos e aos materiais veiculados como, por exemplo, vídeos, aulas síncronas, exigia e ainda exige, uma rede de suporte material e pessoal qualificado que nem sempre foi disponibilizada na rede pública de ensino, principalmente em uma crise até então nunca vivenciada (DIAS, 2021).

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A sessão apresenta o percurso da pesquisa, o delineamento adotado, o lócus, os participantes, os instrumentos utilizados na coleta de dados, os procedimentos empregados e a análise dos dados.

3.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa é de natureza qualitativa, pois aborda aspectos muito particulares de uma realidade que não pode ser quantificada (MINAYO, 1994). Nessa abordagem, um dos aspectos fundamentais é a interação entre pesquisador e sujeito da pesquisa para a coleta das informações e posterior análise. Na pesquisa qualitativa, os dados para investigação podem ser colhidos através de palavras, imagens e/ou documentos e não são quantificáveis (BOGDAN; BIKLEN, 1997). De acordo com os autores

A investigação qualitativa é descritiva. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

Nesse tipo de investigação, os pesquisadores analisam de forma minuciosa, considerando a relevância de todos os aspectos apresentados nas informações colhidas para ampla compreensão do objeto que se estuda, ou seja, concentram-se em situações específicas para enriquecer os dados e, além disso, fazem relação com o todo, com o contexto no qual a parte estudada está inserida (BOGDAN; BIKLEN, 1997).

Quanto ao tipo, a pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, e busca a compreensão detalhada do objeto, se ocupa de um objeto singular, sem pretensão de generalizações (RODRIGUES, 2007). O estudo de caso, na visão de André (1995, p. 51), é indicado:

(1) quando se está interessado numa instância particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja compreender profundamente essa instância em particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

Com essa visão, o estudo buscou compreender, diante de um contexto de dúvidas e incertezas vivenciado no período de isolamento social em decorrência da pandemia de COVID-19, as soluções adotadas para a participação dos estudantes PAEE no processo educacional remoto. Nesse sentido, Bogdan e Biklen, (1997, p. 89) realçam sobre o início do estudo como

representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objeto do estudo ou fonte de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam malha larga, tentando avaliar o interesse das fontes para os objetivos.

No decorrer desse processo, pode-se destacar a ocorrência de diferentes estudos de casos, como é o caso desse estudo que se desenvolveu em duas instituições escolares, pois optou-se por investigar uma segunda instituição de ensino. Nesse formato, se diz “quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou bases de dados, realizam estudos de caso múltiplos” (BOGDAN; BIKLEN, 1997, p. 98).

Para Meirinhos e Osório (2010, p. 58), o estudo “permite contestar e contrastar as respostas obtidas de forma parcial com cada caso que se analisa. Desse modo, se as conclusões forem idênticas a partir dos dois casos, incrementam as possibilidades de possíveis generalizações”. Nesse processo, a coleta dos dados se deu de forma qualitativa em duas escolas e com diferentes sujeitos, formato que permitiu ampliar a visão sobre a particularidade de um ensino que ocorreu de forma distinta do que habitualmente se realiza. Assim, mesmo vivenciando o ensino de forma remota, os casos podem ocorrer de maneiras específicas.

Dada as circunstâncias, põem-se em evidência a particularidade de cada contexto, em meio a uma situação tão singular em que a proposta educacional estava relacionada a organização da equipe pedagógica e a situação familiar para a condução do ensino, de modo que analisar a sistematização da proposta de escolarização desenvolvida por cada escola para que o PAEE tivesse acesso ao processo educacional durante o ERE funcionou como base para compreender a experiência remota que transcendia os casos em estudo.

3.2 Lócus da pesquisa

O estudo foi realizado em Teresina-PI, localizada na região Centro-Oeste do estado, capital piauiense. A pesquisa ocorreu em duas escolas da rede municipal, considerando que no sistema educacional brasileiro os municípios são responsáveis pela primeira e segunda etapa da educação básica, no que se refere a educação infantil e ao ensino fundamental e, em momento

pandêmico, tornava-se imprescindível compreender a sistemática das instituições de ensino para garantir a escolarização na educação básica.

Em Teresina, em meados de 2004, a partir de acordo firmado entre a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) e o município foi dado início à municipalização dos anos iniciais da Educação Básica, de forma gradual e, em 2013, o estado não mais disponibilizava matrícula para essa etapa da educação básica, ficando totalmente a cargo da rede municipal (MELO, 2019). De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, o município atendia nos anos de 2020 e 2021 ao seguinte quantitativo de alunos, conforme mostra a tabela 1.

Tabela 1: Matrículas na rede municipal de ensino

Município	Dependência	Educação Infantil		Ensino Fundamental - Anos Iniciais		Ensino Fundamental - Anos Finais	
		2020	2021	2020	2021	2020	2021
Teresina	Municipal	2020	2021	2020	2021	2020	2021
		24.969	24.803	39.024	40.565	24.972	25.472

Fonte: SEMEC, 2021.

Os números de matrículas são dados fornecidos pela SEMEC, mas não se pode deixar de enfatizar que o cenário de crise pandêmica pode ter afetado o recebimento de matrículas na rede de ensino, contudo, até o momento da pesquisa não foi possível ter informação precisa. De forma mais específica, no que diz respeito ao PAEE, a secretaria disponibilizou os seguintes dados com base nas matrículas de alunos no AEE:

Tabela 2: Alunos matriculados no AEE

Matrículas do PAEE	
Ano	Alunos
2020	1341
2021	1211

Fonte: SEMEC, 2021.

Destaca-se que os dados apresentados não retratam um número exato do PAEE na rede, pois a SEMEC só contabiliza os alunos que são atendidos no AEE. Esse universo de alunos disposto encontrava-se distribuído na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em escolas da rede municipal, divididos entre as áreas urbana e rural.

3.2.1 Proposta da rede municipal de Teresina no ERE

Com o avanço do novo coronavírus no Brasil, as aulas foram suspensas em março de 2020, com o intuito de interromper a rápida proliferação do vírus. Desse modo, em face do prolongamento da situação pandêmica, o Conselho Nacional de Educação (CNE) organizou orientações para o funcionamento das aulas não presenciais.

O ano letivo na rede municipal havia iniciado em fevereiro 2020, mas com o evento da pandemia provocando o distanciamento e, em razão das condições econômicas para oferta imediata do processo educacional *on-line*, foi preciso postergar o retorno às aulas em formato remoto. A rede municipal, então, usou como estratégia a antecipação das férias dos servidores através do decreto nº 19.787 em 28 de maio de 2020, transferindo-as para o período em que as aulas estiveram suspensas, além disso, a antecipação de feriados adotados no Estado com vistas a prolongar o isolamento na expectativa do não prejuízo ao ano letivo.

Em 15 de junho de 2020 tiveram início as aulas remotas, indicando-se a criação de grupos de *WhatsApp* para cada turma, ademais as aulas poderiam acontecer em plataformas de acordo com a realidade do público de cada escola. Na educação infantil foi determinado o envio de videoaulas, uso do livro didático, atividades impressas e, para o ensino fundamental do 1º ao 9º ano, somando as plataformas digitais e mídias, havia a transmissão de aulas na televisão, sendo disponibilizadas em quatro canais com horários específicos para cada turma e disciplina. Em relação às aulas na televisão, inicialmente as gravações aconteciam com os professores formadores, posteriormente, o convite foi estendido aos demais professores da rede. A Fundação Lemann que possuía parceira com a SEMEC, juntamente com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo também disponibilizava vídeos de algumas disciplinas que foram exibidos através dos canais contratados, e posteriormente, houve a disponibilização destas aulas em canal no *YouTube* (SEMEC, 2021).

Outra ferramenta pedagógica específica para o ensino fundamental foi o *MobiEduca.me*, uma plataforma já utilizada na rede desde 2014 com o objetivo de contribuir com o monitoramento do processo educacional, além de promover a integração com a família com vistas a redução da evasão, dentre outras questões (SEMEC, 2021). Com a transferência do ensino para o ambiente *on-line*, houve articulação para expandir o uso da plataforma nas escolas da rede. Em 2020, as escolas que já dispunham da plataforma a utilizaram para o desenvolvimento das aulas e, no decorrer do processo, um maior número de escolas passou a utilizar a plataforma associando-a a outros meios.

Em 20 de julho de 2020, a Resolução CME/THE nº 003/2020 dispôs sobre a prorrogação do regime especial das aulas não presenciais na rede municipal de Teresina para cumprir o calendário letivo. Com o agravamento da contaminação da população pelo vírus da COVID-19 a crise foi intensificada, havendo prorrogação da suspensão das aulas presenciais por tempo indeterminado por meio do decreto nº 19.956, em 31 de julho de 2020, mantido assim o regime especial de aulas remotas até o segundo semestre de 2021 (BRASIL, 2021). Esse formato permaneceu até 20 de setembro do referido ano quando iniciou o formato de aulas híbridas na rede.

3.2.2 Caracterização das instituições de ensino

A pesquisa foi desenvolvida em duas instituições de ensino. Para selecionar as instituições adotou-se os seguintes critérios: 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.

Em relação às escolas pesquisadas, a primeira instituição atende o ensino fundamental do 1º ao 5º ano, identificada aqui como escola A. A segunda instituição selecionada foi um Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI que estende o atendimento ao 1º e 2º ano do ensino fundamental dada a demanda do bairro onde encontra-se localizada e foi identificada como escola B.

Escola A: inaugurada em 2016, fica localizada na zona leste da cidade, funciona nos turnos manhã e tarde, atende um universo de pouco mais que 700 alunos e, em relação ao PAEE, em 2020 havia 34 alunos com laudo matriculados, número semelhante em 2021 com pequena redução. Um dos motivos apontados para a diminuição do número foi a saída de alunos para o sexto ano (fundamental maior). O público da escola dividia-se em vinte e duas turmas, nas quais havia de um a três estudantes PAEE e somente em uma turma de terceiro ano encontravam-se matriculados quatro alunos PAEE.

Em relação ao quadro de funcionários, a escola dispunha de trinta e quatro colaboradores: vinte docentes, dos quais dezoito eram efetivos, um temporário e outro estagiário. Ressalta-se que no formato presencial havia quatro profissionais de apoio a inclusão, mas no período remoto três contratos foram finalizados, havendo o desligamento desses profissionais da escola, permanecendo apenas uma funcionária até o final do ano letivo de 2020. Na secretaria há uma funcionária efetiva no apoio pedagógico, um técnico de gestão e um auxiliar de secretaria; nove funcionários terceirizados atuantes nas funções de serviços gerais e dois agentes de portaria. Em 2020, em função do ensino remoto, três dos prestadores de serviços foram realocados para outras instituições municipais, mas, em 2021, a equipe gestora solicitou o retorno destes para que contribuíssem com as demandas da escola.

No que se refere ao AEE, a escola não possui Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, espaço destinado ao atendimento complementar ou suplementar. No ensino presencial, os alunos do PAEE participavam do atendimento na escola polo, uma CEMEI que funciona próxima a unidade de ensino, mas a professora que desenvolve a função de atendimento no AEE estava de licença no ano de 2020, e só retornou às atividades no segundo semestre de

2021. Durante esse período os alunos permaneceram afastados do AEE, pois não havia professores disponíveis para desenvolver essa função na rede municipal.

Em relação aos recursos tecnológicos, a escola dispõe de computador para uso administrativo e acesso à *internet* banda larga. Quanto à estrutura física, a instituição possui amplo espaço, com doze salas de aulas; 5 banheiros, dois destinados a funcionários e um deles para pessoas com deficiência; diretoria, secretaria, sala de repouso para professores, almoxarifado, cozinha, refeitório, área comum coberta, biblioteca e uma quadra poliesportiva. Em relação aos recursos para acessibilidade dispõe de corrimão e guarda-copos, rampas, portas com vão de 90 cm, sinalização sonora, piso tátil de borracha para permitir a pessoa com deficiência visual maior independência na locomoção, no entanto, há necessidade de manutenção, pois já havia descontinuidade no piso.

Escola B: A segunda escola selecionada localiza-se na zona sul da cidade e é um Centro Municipal de Educação Infantil - CEMEI. A instituição foi inaugurada em janeiro de 2020, com início das aulas em fevereiro do mesmo ano e manteve atividades presenciais por curto tempo, uma vez que estas foram encerradas em março em decorrência do isolamento social. Na escola estavam matriculados 336 alunos, distribuídos em dezesseis turmas nos turnos manhã e tarde, dentre estes, o PAEE contabilizava 17 alunos. Estavam distribuídos na Educação Infantil nas turmas de maternal, primeiro e segundo período, destas, em seis turmas havia a matrícula de um aluno PAEE em cada, e no Ensino Fundamental, no qual, funcionavam as turmas de primeiro e segundo ano, estavam compostas da seguinte forma: no primeiro ano das três turmas, duas possuíam dois alunos PAEE e uma três. Já no segundo ano eram duas turmas com dois alunos PAEE cada. De modo geral, cada turma tinha, em média, 18 alunos na educação infantil e 26 no ensino fundamental.

A escola funciona com turmas da educação infantil, contudo, passou a atuar também com o primeiro e segundo ano do ensino fundamental, após se considerar que a escola que atendia ao ensino fundamental está localizada distante do bairro e o traslado de alunos menores poderia ocasionar maiores transtornos. Dessa forma, houve a continuidade do ensino dos anos iniciais do ensino fundamental na própria CEMEI.

O quadro de colaboradores da escola estava dividido da seguinte forma: uma diretora, oito professores, dentre as quais duas eram efetivas, as demais temporárias e estagiários, uma secretária, três funcionários de serviços gerais e dois agentes de portaria. Ainda em 2020, o contrato de alguns professores terminou e dois funcionários terceirizados foram desligados, situação que deixou a escola com carência de colaboradores para desenvolver o ensino remoto,

em relação à manutenção da instituição e organização de toda a logística para a entrega de atividades e outros serviços.

O espaço físico da escola é composto por dez salas destinadas a aulas, sala de professores, secretaria, diretoria, almoxarifado, refeitório, berçário, banheiros, dentre estes, banheiro para funcionários e outro adaptado para as pessoas com deficiência, um banheiro para a educação infantil, pátio coberto, quadra de esportes, parque infantil e área verde. Não há Sala de Recursos Multifuncionais – SRM para atendimento do AEE.

Em relação aos recursos tecnológicos, não havia *internet* disponibilizada pela Secretaria de Educação. Os recursos de acessibilidade eram piso e sinalização tátil, mobiliário em tamanho adequado para crianças, há também contraste de cores nas dependências da escola, corrimão, rampas, portas com vão de 90 cm e sinalização sonora. A instituição possui estrutura moderna, segue o modelo padrão do Ministério da Educação (MEC) com espaço acessível às diferentes necessidades.

O centro educacional foi projetado para funcionar com atendimento a berçário em tempo integral, porém com a pandemia não foram disponibilizadas matrículas para as crianças menores, mas com os demais seguiu em funcionamento de forma *on-line*, do maternal ao segundo período, além do primeiro e segundo ano do ensino fundamental.

A instituição B foi escolhida por atender os critérios aqui definidos, principalmente por sua proposta pedagógica no formato remoto organizar-se para manter o PAEE no contexto da turma regular, realidade que na rede municipal com o ensino virtual não pareceu comum durante a busca para a seleção das escolas, pois em grande parte das escolas contactadas os alunos estavam a cargo do professor do AEE, do pedagogo ou simplesmente não estavam sendo atendidos, sendo apontado como motivo para não participação a falta de acompanhamento da proposta desenvolvida, ausência de recursos tecnológicos, falta de tutor, não ter PAEE na escola e também houve ausência de resposta a essa situação por algumas instituições.

A pesquisa teve como foco as escolas descritas, porém, a coleta de dados foi realizada no ambiente virtual, através de plataforma digital *Google Meet*, chamada de vídeo e a utilização do aplicativo *WhatsApp* para contato com os participantes e obtenção de informações sobre a instituição de ensino.

3.3 Participantes da pesquisa

Escola A: um diretor atuante em 2020, uma diretora atuante em 2021, uma profissional de apoio a inclusão e três mães de alunos PAEE. O convite foi estendido a professores que

concordaram previamente em participar da pesquisa, porém no decorrer do processo não disponibilizaram tempo para a realização da entrevista. Os encontros foram marcados e remarcados, no entanto, as ausências foram justificadas em razão de indisponibilidade sob alegações que variaram de consultas, tempo reduzido em decorrência das demandas, dentre outros afazeres. Assim, obteve-se duas entrevistas do pessoal que compunha a equipe gestora em 2020 e 2021, um gestor e uma gestora, uma funcionária de apoio a inclusão e as famílias, especificamente, as mães, que no período da coleta dos dados tiveram disponibilidade para participar. Os entrevistados mantiveram-se em atividade direta com estudantes PAEE no período das aulas remotas.

É importante ressaltar a mudança da equipe gestora do ano de 2020 para 2021 em decorrência da modificação efetivada no cenário político. A escola que não dispôs de eleição para a formação da equipe gestora para exercício da função, de modo que a alteração da equipe, em decorrência das eleições municipais para prefeito e vereadores em 2020, resultou na troca dos funcionários na escola. Nesse sentido, pontua-se a importância das eleições no sistema educacional, uma vez que “as eleições para diretores de escolas reverberam a democratização do país. A realização de eleições diretas é marca característica de uma democracia” (NETO; OLIVEIRA, 2020, p. 244). Em Teresina, em 1997, foi sancionada a lei nº 2.507 que regulamentava as eleições para escolha da gestão escolar, na atualidade regulamentada pela lei nº 4.274/2012 que dispôs algumas modificações na função do gestor (NETO; OLIVEIRA, 2020). No entanto, as últimas eleições não aconteceram em todas as escolas da rede de ensino em decorrência de restrições impostas. Os gestores foram denominados pela letra G seguida da inicial da escola A ou B. Os participantes estavam na faixa etária entre 25 a 45 anos e eram formados em Pedagogia com especialização em Educação Especial e Gestão e Supervisão, respectivamente.

Quadro 2: Caracterização dos participantes

Participante	Denominado	Formação	Especialização
Gestor 2020	G1 A	Pedagogia	Educação Especial
Gestora 2021	G2 A	Pedagogia	Gestão e Supervisão
Apoio à inclusão	AI A	Acadêmica de enfermagem (cursando)	

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Os participantes eram efetivos na rede de ensino, com exercício da função entre oito a doze anos, já o apoio à inclusão permaneceu um ano desenvolvendo a função de estagiária na rede.

Na ocorrência do ERE, os gestores conduziram orientações acerca das atividades pedagógicas em um grupo de apoio organizado para dar continuidade à proposta educacional. Em relação ao público da escola, o PAEE estava composto da seguinte forma: Transtorno Espectro Autismo-TEA (21), Deficiência Intelectual – DI (1) e, com mais condições associadas, TEA e DI (1), DI, epilepsia (1), TEA, Transtorno Opositor Desafiador (TOD) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (3), TEA, paralisia cerebral – PC e DI (1), TEA e deficiência física (DF) (1), TEA e Altas habilidades – AH/SD (1), DI e PC (1), TEA e DF (1), DI e DF (1), baixa acuidade visual severa (1), síndrome de Down (1).

A escola em estudo era composta por 35 alunos PAEE. No regime especial de aulas remotas em que o processo de escolarização necessitava do protagonismo da família, fez-se necessário ampliar a amostra para conhecer os fatores implicados na escolarização do PAEE no ambiente doméstico. Para tanto, apresenta-se as mães que representam as famílias da escola A. Ressalta-se que estas serão denominadas com a letra M e por número que as diferencia umas das outras, ou seja, 1, 2 e 3 e a letra da escola.

Quadro 3: Caracterização das famílias

Participante	Denominado	Formação	Filhos	Especificidade	Turma
Mãe	M1 A	Ensino médio completo	2	1 TEA	1º
Mãe	M2 A	Ensino médio completo	3	2 TEA	2º/ 5º
Mãe	M3 A	Ensino médio completo	4	1TEA 1TEA/AH/TOD	1º 3º

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Três famílias participaram da pesquisa, pois os funcionários da escola colaboraram fornecendo o contato e informando-as diretamente sobre o convite para participar da pesquisa, situação que transmitiu maior segurança e confiança que favoreceram a adesão. Observa-se que todas as mães cursaram até o ensino médio. Em relação a profissão as três famílias representadas pelas mães eram donas de casa não desempenhando outra atividade trabalhista no mercado de trabalho, sobre a renda declararam ser beneficiárias das políticas públicas destinadas as famílias de baixa renda como o bolsa família e no período de pandemia o auxílio emergencial. As famílias têm filhos com TEA e uma das famílias possui dois filhos com outras condições associadas.

É importante mencionar que o período de isolamento social afetou fortemente a rotina das famílias e dispor de tempo para colaborar com o estudo não se constituía em tarefa simples. Desse modo, o convite foi estendido a um universo maior de famílias, porém, muitas não

puderam participar e, dentre os principais motivos alegados, estava a tempo reduzido. Em outros casos, simplesmente as famílias não aceitaram e outras não responderam ao convite. Os critérios para a escolha dos participantes foram: 1) ser família de alunos PAEE participantes do ERE e 2) aceitar colaborar com o estudo.

Escola B: As participantes do estudo foram a diretora e duas professoras e, no momento da pesquisa, eram as únicas profissionais efetivas e em atividade na escola, os demais tinham finalizado o contrato no decorrer do ano de 2020 e a escola seguia com déficit no quadro de professores para turmas da educação infantil. Frente a essa realidade, a diretora da instituição assumiu o compromisso de planejar as atividades para envio aos alunos das turmas com ausência de professores, no entanto, não era possível manter interação diária por meios virtuais dada a alta demanda da profissional.

Quadro 4: Caracterização dos Participantes

Participante	Denominado	Formação	Especialização
Gestora	G1 B	Pedagogia	Educação Especial
Professora	P1 B	Pedagogia	Psicopedagogia
Professora	P2 B	Pedagogia	Gestão e Supervisão

Fonte: Elaboração própria, 2021.

As participantes dispunham de formação em licenciatura no curso de Pedagogia. A gestora especializou-se em Educação Especial e as professoras especialização em Psicopedagogia e Gestão e Supervisão. Eram professoras efetivas na rede e o tempo de atuação variava de um a dez anos de exercício da função docente.

Os profissionais entrevistados desenvolveram atividades durante o ERE com o PAEE, atuando em turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental menor, e se dispuseram a participar da pesquisa. Apesar do delineamento da pesquisa ter se concentrado em tratar de duas realidades que compreendiam a educação infantil e o ensino fundamental menor, frente à problemática identificada no processo, houve ênfase direta no ensino fundamental.

Em relação aos estudantes PAEE matriculados na escola, estavam assim dispostos: TEA (5), paralisia cerebral (2), síndrome de Down (2), DF (1), TEA e PC (1), TEA e TOD (1), TEA e Altas Habilidades (1), PC e TOD (1), distúrbio do desenvolvimento da fala e da linguagem e TOD (1). Esses foram os dados disponibilizados no ano de 2021.

A equipe da escola convidou as famílias de alunos PAEE a fazerem parte do estudo, no entanto, apenas uma família conseguiu organizar-se para participar da pesquisa dentro do prazo que se dispunha. A entrevista aconteceu com a mãe e foi dividida em três momentos que

aconteceram em dias diferentes, pois os seus horários estavam preenchidos com inúmeras atividades, entre as quais, a rotina dos filhos, em especial, da criança com TEA que mantinha pontualmente as atividades diárias para a não ocorrência da descontinuidade do processo até então adquirido e para evitar possível desorganização dele, uma vez que a criança apresentava resistência a mudanças. Dessa forma, antes de iniciar a entrevista foi esclarecida a necessidade das atividades diárias em horários fixos para manter a rotina da criança organizada. No primeiro encontro virtual foi disponibilizado 20 minutos para a entrevista que finalizaria antes da próxima atividade da criança, ao chegar no horário fixado a sessão foi finalizada, os demais encontros corresponderam a dois para o término da entrevista e funcionaram no mesmo formato, em intervalos das atividades diárias da criança. A mãe que representa a família participante da escola B foi denominada com a letra M e a letra da escola e também só cursou até o ensino médio.

Quadro 5: Caracterização da família

Participante	Denominada	Formação	Filhos	Especificidade	Turma
Mãe	M B	Ensino médio completo	2	1 TEA/ TOD	1º ANO

Fonte: Elaboração própria, 2021.

A mãe tem formação no ensino médio e relatou que estava temporariamente fora do mercado de trabalho dispondo do auxílio emergencial e renda do companheiro para manter a família. Em relação a criança tem TEA e outra condição associada.

No decorrer das entrevistas há menção aos nomes das crianças aqui denominados por nomes fictícios para preservar a identidade. Nesse sentido, estão representados por nomes de flores, conforme o quadro:

Quadro 6: Nomes fictícios

Participante	Denominado
M1 A	Lírio – TEA Margarida – não é PAEE
M2 A	Jasmin – TEA Gardênia – TEA
M3 A	Antúrio - Altas Habilidades e TEA Violeta – TEA
MB	Narciso – TEA
P2 B	Tulipa – TEA Rosa – Paralisia cerebral Narciso - TEA Lisianto – TDAH (não é PAEE)

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Aos participantes foi solicitada a autorização por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE, além da declaração das instituições de ensino e aprovação junto a SEMEC para desenvolver o estudo na rede municipal, com posterior submissão do projeto ao comitê de Ética em pesquisa para aprovação. O projeto foi aprovado sob o n° 5.001.204.

3.4 Instrumentos para coleta de dados

Nesse processo, optou-se como instrumento para coleta de dados a entrevista semiestruturada, a qual, para Manzini (2020), faz emergir informações de uma forma mais livre, podendo dar origem a novas hipóteses e as respostas não estão direcionadas à padronização de alternativas, favorecendo a compreensão da totalidade. A entrevista possibilita maior interação com os sujeitos da pesquisa, permitindo aprofundar as informações acerca do objeto em estudo, através da experiência pessoal de cada sujeito, além disso, abrange a linguagem verbal e não verbal, uma comunicação para além da fala condicionada a observação e interpretação do entrevistador (MANZINI, 2020).

De modo geral, a entrevista aponta diferentes perspectivas dos entrevistados sobre determinado fato, de maneira a clarificar o objeto de estudo através de estímulos do entrevistador durante a entrevista que se dá face a face (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MANZINI, 2020).

No planejamento da pesquisa foi elaborado um roteiro prévio para conduzir os passos da entrevista e, “o roteiro pode servir, então, além de coletar informações básicas, como um meio para o pesquisador organizar-se para o processo de interação com o informante” (MANZINI, 2020, p. 44). O roteiro possibilita ao pesquisador contrastar as respostas dos participantes em relação a um mesmo fenômeno, conferindo maior organização dos pontos a serem abordados na entrevista (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MANZINI, 2020).

As entrevistas foram realizadas na plataforma *Google Meet*, com endereço eletrônico da sala virtual enviado ao e-mail dos participantes com horário para o encontro previamente combinado no *WhatsApp*. Uma das entrevistas com uma das mães não foi possível no *Meet* em decorrência da *internet* não suportar o programa, dessa forma, foi desenvolvida através de chamada de vídeo. Com a autorização dos participantes as entrevistas realizadas no *Meet* foram gravadas para maior fidelidade aos dados na própria plataforma *Meet* e/ou com uso do aparelho celular, em seguida transcritas e analisadas.

Nesse processo, considera-se que tendo como um dos objetivos a análise da comunicação não verbal a filmagem possibilita captar as informações expressas na entrevista para posterior análise minuciosa (MANZINI, 2020). As interações durante as entrevistas foram fundamentais para intervir de maneira a instigar determinadas informações dos entrevistados, para captar diferentes dados que contribuíram para a identificação do transcurso percorrido durante o ERE, possibilitando ampliar a análise do objeto em estudo.

Outro instrumento para análise do processo educacional no formato remoto foram os artefatos disponibilizados pelos sujeitos em forma de atividades desenvolvidas e as realizadas pelos alunos, vídeos, fotos, agendas e demais produções. Estes, são documentos oficiais, materiais subjetivos e representam o percurso pedagógico escolhido por seus promotores (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

3.5 Procedimentos

Após a submissão do projeto a Divisão de Inclusão – DEI, e posterior autorização da rede de ensino para a realização da pesquisa, procedeu-se a comunicação com a Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, com o fim de solicitar a lista de escolas da rede municipal e, em seguida o contato com as instituições para selecionar escolas que atendessem aos critérios da pesquisa. Com a autorização da SEMEC, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética para que, mediante aprovação, tivesse início a pesquisa.

Em um primeiro momento foi selecionado um grupo de escolas que apresentavam número significativo de matrículas do PAEE, critério para restringir o número de escolas, em seguida partiu-se para o contato com as instituições para possível adesão dos participantes. Dentre estas, a primeira escola selecionada para a pesquisa possuía um universo significativo de alunos PAEE e foi a única, entre as demais, em que os profissionais se dispuseram a participar do estudo em um primeiro momento de busca. A segunda unidade de ensino era uma escola da Educação Infantil, o que possibilitou explorar outro segmento da Educação Básica. Nessa escola, os profissionais mantinham o atendimento ao PAEE vinculado a turma regular atendendo o critério selecionado inicialmente e, além disso, aceitou participar da pesquisa.

O contato com as escolas se deu através de ligações e mensagens de *WhatsApp* para identificar as instituições que mantinham a participação de alunos PAEE. A conversa inicial com os profissionais da escola esclareceu a finalidade da pesquisa e os instrumentos para coleta de dados e, posteriormente, informou-se aos familiares de alunos PAEE sobre a pesquisa e foi solicitado o consentimento para fornecer o contato da pesquisadora. Após o aceite dos

participantes foi assinado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE que resguarda informações a respeito destes.

O processo, desde o contato com os sujeitos da pesquisa até a entrevista, foi realizado de forma *on-line*, inicialmente com a utilização do *WhatsApp*, a plataforma *Google Meet* e chamada de vídeo para desenvolver as entrevistas com os profissionais atuantes nas duas instituições de ensino e familiares.

3.6 Análise de dados

A análise dos dados foi dividida em etapas para desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente foi realizada a transcrição das informações coletadas na entrevista. Nesse momento, a pesquisadora reviu todo o conteúdo colhido na entrevista para transcrever fielmente as informações. Para isso, realizou-se escuta atenciosa das gravações mais de uma vez. Nesse ato, o pesquisador foca no que foi ou não falado, observa o que está inaudível, incompreensível com a escuta das verbalizações gravadas, podendo surgir hipóteses no ato da transcrição a serem anotadas e pesquisadas para enriquecimento do estudo (MANZINI, 2020).

Essa fase da transcrição, portanto, é considerada por Manzini (2020) como uma pré-análise, na qual, se define as informações pertinentes para análise. Nesse processo, as entrevistas foram analisadas a partir da análise de conteúdo, fazendo uso, inicialmente, da leitura flutuante sobre as informações transcritas (FRANCO, 2003; MANZINI, 2020), ou seja, parte da “pré-análise consiste em estabelecer contato com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2005, p. 48). Esse processo tornou-se primordial para a definição das categorias de análise que emergiram das informações disponibilizadas nos discursos, situação que decorreu em intenso retorno às falas para posterior diálogo entre teoria e conteúdo (FRANCO, 2005).

Na segunda etapa foram elencadas as categorias temáticas. Nessa etapa se identificou os tipos de informações dispostas nas falas para proceder à categorização. Dessa forma, com o conteúdo das entrevistas transcrito e os objetivos definidos a pesquisadora separou as informações correspondentes às questões propostas na pesquisa para sintetizá-las e produzir a análise (MANZINI, 2020). Assim, foi utilizada a técnica de recortes das falas, necessária para estudo e análise dos dados de acordo com os objetivos anunciados (MANZINI, 2020). Dessa forma, em situações passíveis de recorte, adotou-se os critérios para fazê-lo, como: eliminação de dados repetidos e informações que apresentavam pouca relevância para o estudo.

Com o exercício de leitura das verbalizações foram definidas as unidades de análise, destacando as informações e, em seguida, nomeando-as (MANZINI, 2020). Nesse processo, é importante destacar que para nomear as categorias a releitura dos trechos aconteceu sob indagação para compreensão precisa das informações contidas em cada verbalização destacada, construindo-se quadro com as categorias e, posteriormente, inserindo novas informações ou reagrupando, conforme a percepção da relevância para a proposta da pesquisa, de acordo com as indicações de Manzini (2020), assim, pautou-se nos seguintes passos:

1. Definir, claramente, os objetivos pretendidos para analisar [...];
2. Ler, repetidas vezes, a transcrição das verbalizações;
3. Tentar identificar a unidade de análise que responda ao objetivo da pesquisa [...];
4. Sempre utilizar a pergunta do pesquisador como “pano de fundo” para não desvincular do contexto e do conteúdo da verbalização do entrevistado [...];
5. A cada excerto da transcrição realizar a leitura e se perguntar sobre o que a verbalização informa?
6. Separar esse excerto, com a informação, e nomeá-lo;
7. Depois de analisar vários excertos, o pesquisador, terá elaborado um quadro com algumas categorias. Reagrupar com o objetivo da pesquisa [...];
8. Ao nomear a categoria sempre tentar utilizar o vocabulário que está sendo fornecido pelo entrevistador e entrevistado no material [...];
9. A cada novo excerto analisado, deve-se verificar se o relato analisado enquadra-se dentro de alguma das categorias ou subcategorias já identificadas, se necessário criar nova categoria, ou uma nova subcategoria [...]. (MANZINI, 2020, p. 181).

O percurso desenvolvido possibilitou definir as categorias que compõem esta pesquisa. Com a visão geral das categorias houve revisão dos trechos para compreensão das informações e relação com os objetivos do estudo.

Na última etapa procedeu-se à interpretação dos dados sistematizados. Nesta etapa houve análise descritiva das categorias, em que se interpretou as informações fundamentando teoricamente os relatos e relacionando com as evidências do contexto outrora vivenciado, ao qual a mensagem se reportava (MANZINI, 2020). Dessa forma, houve a inserção de bases teóricas, comparações textuais sob as informações do trecho em análise para maior pertinência dos dados (FRANCO, 2005). Nesse sentido, Franco (2005, p. 16), enfatiza que “a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica”.

Nessa etapa, foram feitas inferências a respeito do conteúdo disposto nas mensagens e, sobre isso, Franco (2005, p. 20) reforça que “a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação”. Dessa maneira, estão inter-relacionados na análise de conteúdo as indicações das falas, impressões registradas e fundamentadas no ato da interpretação com os objetivos da pesquisa (FRANCO, 2005).

De forma geral, Braun, Clarke e Gray (2019) afirmam que a análise das informações obtidas por meios digitais envolve inicialmente a transcrição, imersão nos dados, leitura intensa;

desenvolvimento de uma profunda análise da escrita. Assim, interpretou-se conjuntamente o conteúdo transcrito e as interferências no ato da entrevista, sejam informações verbais, não-verbais, traduzidas por fala, movimentos, expressões faciais pertinentes para a pesquisa, fundamentando-se teoricamente para subsidiar as informações obtidas. A culminância dos dados objetivou responder ao planejamento da pesquisa inicialmente realizado, ou seja, responder às indagações propostas na pesquisa e delineadas na prática através do roteiro desenvolvido para entrevista com os participantes (MANZINI, 2020).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Essa seção aborda os resultados encontrados obtidos a partir dos questionamentos da pesquisa, com particular atenção ao contexto pandêmico, período no qual este estudo se desenvolveu e seus desdobramentos no que diz respeito aos alunos PAEE. O estudo teve por objetivo geral analisar as ações pedagógicas realizadas no ensino remoto emergencial para prover participação e aprendizagem ao público-alvo da Educação Especial e, por objetivos específicos: 1) identificar as estratégias voltadas para a escolarização do público-alvo da educação especial no contexto da pandemia; 2) conhecer, possíveis dificuldades enfrentadas no ensino remoto por gestores, professores, apoio à inclusão e famílias em relação à escolarização para alunos público-alvo da educação especial, além dos possíveis benefícios do processo; 3) avaliar, na perspectiva dos profissionais das escolas a participação do PAEE no ensino remoto e a visão das famílias quanto a proposta educacional remota; 4) analisar a relação família-escola no contexto pandêmico; 5) compreender a funcionalidade da escolarização do PAEE a partir do redimensionamento do ensino para formato remoto na concepção dos profissionais da educação e da família.

Com base nas informações concedidas por profissionais e familiares das escolas pesquisadas foram organizadas categorias para subsidiar a análise e, assim, responder aos questionamentos. Nesse sentido, a análise é apresentada nas seguintes categorias: 1) Experiências docente no processo educacional durante a pandemia, 2) Organização das escolas no ensino presencial e remoto, 3) dificuldade no ensino remoto, 4) a família no ERE, 5) planejamento no contexto do ERE, 6) o processo de aprendizagem no ERE, 7) avaliação no ERE, 8) relacionamento família e escola no ERE e, 9) Benefícios para o PAEE.

4.1 Experiência docente no processo educacional durante a pandemia

A categoria inicial discute a experiência vivenciada no desenvolvimento do processo educacional no ensino remoto emergencial, especificamente, o processo de adaptação e está organizada nas seguintes subcategorias: 1) a rotina: da novidade ao tédio, 2) processo de adaptação complexo e resistência ao ensino remoto, 3) Adaptação gradativa, 4) Atividade no ensino remoto para ocupar o tempo da criança e, 5) esforço da família.

4.1.1 A rotina: da novidade ao tédio

A crise decorrente da pandemia de COVID-19 teve forte impacto na sociedade, como um todo, com reflexos no campo educacional, em que a presença física não era mais condição para a aprendizagem, o que conduziu a uma ressignificação da proposta pedagógica, vivenciada por meios virtuais. Neste modelo, os professores em seus lares estruturaram caminhos metodológicos para o ensino, a inovação, que outrora se clamava com a inserção de recursos tecnológicos, ocorreu de maneira abrupta, assim a organização das estratégias não foi guiada de maneira uniforme e nem houve preparo para uso das tecnologias (SANTANA, 2020; ALVES, 2020; OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020). É possível verificar as alterações na rotina na fala dos gestores.

“Bom no início foi uma novidade, também fui aprender a mexer com ferramentas, gravar vídeos, apesar de que na gestão sempre fazia uma coisa ou outra de vídeo da escola, mas não assim, algo como sala de aula, que era necessário postar todo dia, fazer um vídeo, estar ali corrigindo tarefa de aluno, atendendo pais, apesar de que eu já atendia pais no *WhatsApp* da escola no presencial, é bem parecido e acaba se tornando como falei lá no início entediante, porque o contato físico, principalmente, da forma que estou agora no 1º ano, é fundamental. Meu contato maior é com os pais de alunos, eu nem converso com os alunos, só com os pais” (G1A).

“Entrei na escola em março de 2021, funcionava no *WhatsApp*, mas já havia o sistema da plataforma para ser implantado. Até então a escola não era contemplada com esse sistema. As vantagens da plataforma era que o professor teria um pouco mais de vida, porque pelo *WhatsApp* era 24 h. Na plataforma, você poderia colocar sua aula antes, só agendar a data da sua aula, isso ficava bom porque no dia seguinte você não estava preocupada em está postando e a *internet* cair ou da energia faltar” (G2A).

Os depoimentos revelam que o ensino remoto impactou as vidas dos profissionais da educação e das famílias, despertou inúmeras sensações que variavam da novidade, expressa no desenvolvimento de habilidades, até a rotina virtual na qual há demonstração de cansaço, pois não havia as trocas presenciais, o que reduziu o estímulo dos profissionais, gerou insegurança quanto ao uso do aparato tecnológico, além da instabilidade da rede de *internet*, fatores que interfeririam na qualidade do ensino. Os profissionais da rede pública esforçaram-se para produzir aulas, que em grande parte das escolas, eram veiculadas através de aplicativos de conversas como o *WhatsApp* que limita, de certo modo, a realização de encontros síncronos com a turma, seja por falta de *internet* banda larga, recursos tecnológicos ou habilidades para gerenciá-los, inviabilizando ainda mais o contato com os pares e, assim, fragilizando as trocas que aconteciam no espaço comum (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020; TORRES; BORGES, 2020; SILVA; BINS; ROSEK, 2020; ORTIZ; CORRÊA; LOCKMAN, 2021).

O processo educacional transformou-se em situação complexa, de forma que o uso de plataformas digitais, se estas fossem exclusivas, colocaria determinados estudantes em condição de exclusão, como é o caso de parte do PAEE que poderia ter menor independência no manuseio dos recursos, comprometendo a participação nas atividades remotas (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020; TORRES; BORGES, 2020; KLEIN, 2020). Assim, a transição para o ensino remoto pôs em situação de vulnerabilidade professores e famílias, como demonstra o relato de uma mãe:

Eu fiquei tão desestimulada em 2020, porque eu mesma ensinava ele, mas ficava tão desestimulada, porque via que era uma coisa tão sem lógica, logo ficou o psicológico de todo mundo abalado, aí eu desisti até de ensinar ele, às vezes fazia uma atividade, um vídeo, tudo era vídeo. Era mais vídeo de movimento, dança, umas brincadeiras. [...] Esse ano (2021) depois que eu botei na prefeitura ele deu uma melhorada, só que não melhorou mais porque eu vejo as dificuldades que ele tem (criança com diagnóstico de TEA), vi que ele melhorou porque está sendo estimulado, a professora puxa muito, já puxa demais (M1B).

A mãe apresenta a experiência vivenciada no ano inicial de pandemia e, segundo ela os filhos estavam matriculados em uma escola da rede privada de base construtivista, no entanto, não compreendia a sistemática para escolarização na instituição, o que desencadeou motivação reduzida. Assim, além da inserção do ERE a transferência de escola provocou intensa mudança na rotina da família retratada no discurso, situação que afetou ainda mais o processo de aprendizagem na nova sistemática de ensino (TORRES; BORGES, 2020; REDIG; MASCARO, 2020; CARDOSO, 2021). O desânimo é perceptível com as atividades dispostas no ERE no primeiro ano de vigência desse formato, no entanto, há clareza de acompanhamento da proposta educacional, pois a mãe consegue perceber avanços e diferenças na metodologia aplicada e progresso do estudante, dá ênfase aos estímulos e desafios no ensino aplicado pela docente da rede pública que resultou em ganhos na aprendizagem.

4.1.2 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 um novo direcionamento do ensino que precisou ser construído. Esse movimento gerou dificuldade na adaptação, pois o domínio de ferramentas que mediavam a aprendizagem consistia em condição primeira para a produção e a execução da atividade docente (SOUZA; FAISSAL, 2021; ALVES, 2020). Não se pode deixar de mencionar a diversidade cultural e econômica que sempre deixou parte da

sociedade sem acesso aos meios digitais e, 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, como funcionava o trabalho. Foi mais ou menos 15 dias nesse processo de observação para, de fato, assumir uma turma. Pude ver como era a rotina da escola, como era nos grupos, porque lá não se tem acesso a plataforma é só pelos grupos de *WhatsApp*, pude pegar algumas ideias, fui vendo isso. Assumi em janeiro, mas a turma só em fevereiro. Eu nunca tinha trabalhado na prefeitura, então até a proposta da prefeitura era algo novo e ainda tinha isso do ensino remoto, então foram duas coisas que eu tive que me adaptar ao mesmo tempo” (P2B).

O excerto demonstra que houve flexibilidade por parte da gestão na unidade de ensino com vistas a apreensão pela professora de como o trabalho na escola se desenvolvia, de modo que ela pôde observar os aspectos relevantes para produzir a própria prática. Esse fragmento evidencia quão significativa é a parceria entre a equipe para desenvolver uma proposta de ensino que envolva os estudantes, ainda que fosse no ensino virtual, que se daria através dessa interação, com as devolutivas, pois inteirar-se do nível dos estudantes possibilitaria uma abordagem mais adequada dos conteúdos no momento vivenciado (FERREIRA; BOTELHO, 2021).

O discurso da docente ainda revela a insegurança do profissional iniciante diante da ação docente e expressa a estranheza para fazê-lo em ambiente virtual, pois não foram formados para atuar por intermédio de mídias digitais e o desamparo no qual foram postos durante o processo fragilizou ainda mais os profissionais (DIAS; PINTO, 2020; SOUZA; FAISSAL, 2021; ABREU, 2021). Nesse caso, o acolhimento da equipe minimizou os desafios, de maneira a beneficiar a ação docente e, conseqüentemente, produzir ganhos aos estudantes.

Nesse 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 a adaptação repentina ao ensino virtual, as mães 1, 2 e 3 da escola A e M1 da escola B e o gestor da escola A destacaram:

De 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. No grupo de *WhatsApp* ele bagunçava, mandava recado para a professora, dizia: “Tia só vou fazer na escola, quando tiver aula eu vou, viu. Vou fazer minha tarefinha na escola com a tia”. Ele era muito resistente (M1A).

De início, não foi muito fácil, não porque elas sabem que em casa é diferente da escola. Na escola tem os colegas, os professores, elas interagem com as crianças, é diferente de casa. Só que assim, presencial seria melhor com os professores preparados. Eu sou mãe, não sou preparada para ensinar, tem assuntos que sou obrigada a estudar para ensinar elas, principalmente a de 11 anos, às vezes, até madrugando estudando para poder explicar. A adaptação demorou porque ela passou foi tempo fazendo a atividade onde queria, na rede, colocava a atividade sobre uma cadeira pequena. Ela fazia de qualquer jeito. [...] ficava com uma agressividade (M2A).

Ao remoto ele reagiu péssimo, deu muito trabalho, pedia todo dia para ir à escola, porque ele ama a escola. Ele ama a escola e não aceitava fazer a tarefa, foi difícil trabalhar com ele, pandemia todinha, ele fazia, mas era com dificuldade, até hoje ele faz porque ainda tem uma que vai pelo aplicativo para escola. Já a Violeta não gosta de ir à escola (M3A).

No começo desse ano, ele ficou bem resistente também, porque mudou tudo, da escola particular para prefeitura, começou a vir atividade, ele chorava, resistiu porque era muita coisa. Eu ia fazendo aos poucos, expliquei para a professora porque é tudo no tempo dele. Sei que eu passava uma tarde toda ensinando uma tarefa pra ele, era uma tarde todinha, com o tempo, depois de uns meses, eu fui conseguindo incluir mais outra, a leitura com muita dificuldade, fazia o áudio dele fazendo a leitura, era tudo com dificuldade, ainda tem dificuldade, mas deu uma melhorada, mas tem dias que ele ainda resiste. Ele melhorou muito esse ano (2021) (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, relatam que é muito trabalhoso, mas acho legal que eles insistem porque poderiam dizer só “olha meu filho não quis fazer”. A maioria dos pais tem essa preocupação de dá esse retorno” (G2A).

A organização do processo educacional de forma remota descaracterizava a escola, sistemática na qual os estudantes estavam habituados, perdiam as referências, 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 a recusa (SOUZA; DAINEZ, 2020; TORRES; BORGES, 2020; REDIG; MASCARO, 2020).

Seguindo essa linha, no discurso de M1A, a criança não reconhece a residência como espaço substitutivo ao ambiente escolar, não aceita a figura materna para intermédio das atividades e nem outros tutores, o que intensifica a negação ao ensino. A fala de M2A, apresenta como fator contributivo para a realização das atividades pedagógicas na residência a falta dos pares, a ausência física do professor, a perda da interação, aspectos que desconstruíam a ideia de escola, fragilizando o envolvimento com as atividades escolares.

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

Outro aspecto evidenciado foi a desorganização de algumas crianças em função da ausência da rotina escolar. Nesse processo, o tutor precisaria dispor de tempo para criar caminhos para viabilizar adaptação da criança ao ensino, expor os novos elementos no processo educacional (CARDOSO, 2021). Na visão de Cabral e Ruas (2021), o ensino remoto produzia nos envolvidos um enorme desgaste de tempo e energia para permanência da educação formal. Um ponto relevante e com forte possibilidade de tornar mais agradáveis as intervenções era o diálogo com a escola que está presente na fala de M1B, pois as trocas viabilizavam a condução das atividades e proporcionavam as mudanças nas intervenções, se necessário, para produzir planos de ensino no nível dos estudantes (CURY et al, 2020).

De modo geral, fica perceptível que junto às famílias de crianças com TEA, a escola precisava ter momentos com os tutores para definir ações, conhecer as especificidades, em especial no momento da realização das atividades, o que teoricamente contribuiria com o planejamento para a proposta de ensino, de modo que o preparo do material, as informações dos tutores poderiam reduzir a recusa dos estudantes (SANTOS, 2021; CARDOSO, 2021). A escola, assim como as famílias, agregou maior função, contudo, necessitava de suporte formativo, pessoal de apoio para orientar as famílias durante todo o processo para minimizar angústias, seguido por avaliações do processo que sinalizassem os resultados das intervenções (SOTERO, 2020; CURY et al, 2020).

Nos relatos emerge a complexidade do ensino remoto para os estudantes que apresentaram forte resistência para envolverem-se nas atividades escolares. Nesse aspecto, Torres e Borges (2020) apontam que as dificuldades provenientes da ausência da rotina escolar

poderiam desencadear em estudantes com TEA, como regredir em suas habilidades. 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 (SOTERO, 2020; ANDRADE et al, 2021; MINETTO, 2021). Não obstante essa consideração, algumas mães apontam que ao longo do tempo, as crianças conseguiram, aos poucos, se adaptar. É o que mostra a subcategoria a seguir.

4.1.3 Adaptação gradativa

A mudança brusca do processo educacional desvelou comportamentos variados de aceitação e adaptação ao processo, de maneira que para minimizar as dificuldades era necessário fundamentar um plano de ensino que subsidiasse uma melhor adaptação do PAEE (NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020; CURY et al, 2020; SENHORAS et al, 2020). Nesse sentido, os relatos imprimem os avanços nas atividades pedagógicas remotas:

Foram se acostumando. Agora ela já entende que tem que fazer a tarefa na mesa, já segura o papel, apoia, a letra já está melhor (M2A).

A adaptação foi aos poucos no começo ele não entendia essa maneira de ensino sem escola com o decorrer do tempo ele foi vendo as atividades de todos no grupo e foi aceitando (M1B).

Apesar de se ter expressiva dificuldade para desenvolver as atividades escolares na residência, os discursos mostram uma adaptação gradativa ao processo educacional remoto. Nessas condições, o processo de ação-reflexão do ensino entre família e escola deveria ser constante de forma a facilitar esse processo nas residências.

4.1.4 Atividades no ensino remoto para ocupar o tempo da criança

Com a propagação da contaminação que manteve o isolamento social, as crianças permaneciam com tempo ocioso e, em contrapartida, os familiares possuíam diversas atividades (DALBEN, 2019). Nesse sentido, em condições comuns a família organizava a rotina a partir do horário escolar das crianças, mas na quarentena destinar apenas atividades tornou-se complicado, como mostra o relato:

“Todo mundo já estava querendo. [...] teve sim crianças que deram mais trabalho de trazer para o remoto, mas eles já estavam querendo o retorno, era uma necessidade ocupar as crianças em casa. Eles não colocaram muita barreira não, o que eles reclamavam e a gente deixava bem livre era a rotina” (GB).

Destaca-se a necessidade da presença da escola na vida das famílias, o discurso vai ao encontro da literatura ao expor que a escola é ponto de sustentação, base da organização das atividades diárias no contexto familiar (DALBEN, 2019; ARRUDA, 2020; NÓVOA, 2020).

4.1.5 Esforço da família

O ensino virtual exigiu muito esforço da família para intermediar as atividades pedagógicas em meio aos compromissos, os professores dentre as novas funções requeriam ter ciência da rotina familiar para facilitar os momentos ao estudo (SENHORAS et al, 2020; DALBEN, 2019). O posicionamento da docente, atuante na escola B, demonstra esforço para participar do processo:

“Vejo o esforço da mãe em fazer alguma coisa. Não vejo ela como despreocupada por não mandar as atividades regularmente, vejo que ela corre muito com a criança por causa das dores, faz terapia, tem os dias da semana para levar e quem é cadeirante o deslocamento é complicado, chegam em casa cansadas” (P1B).

Nessa premissa, Alves (2020) menciona que a falta desses serviços prejudicaria o progresso da aprendizagem, em contrapartida, a infraestrutura urbana não estava preparada para o acesso de todos, causando danos a população.

4.2 Organização das escolas no ensino presencial e remoto

A responsabilidade por organizar e prover a escolarização no ensino remoto emergencial foi atribuída às instituições de ensino. No tocante a educação especial, parte do público requisitava estratégias mais específicas, mas não foram disponibilizadas orientações ao corpo docente para a organização do trabalho remoto considerando as diferentes características dos alunos. Nesse sentido, para compreender o caminho percorrido pelas escolas em estudo durante o ERE foi imprescindível obter uma visão geral sobre essa organização antes da pandemia de COVID-19 que submeteu a realização das atividades de modo *on-line*. Assim identificar as possibilidades de ensino e tomar as decisões necessárias para o formato remoto com base nas condições pessoais e econômicas daqueles a quem se destinava o processo. Nessa intenção, a

categoria analisada discute a organização das escolas no ensino presencial e no ERE, através das subcategorias: 1) Participação dos alunos no ensino presencial e as funções do profissional de apoio a inclusão, 2) Grupo de apoio, 3) Entrega de atividades impressas e interação, 4) Aulas na televisão, 5) Diferenciação, e 6) Chamada de vídeo.

4.2.1 Participação dos alunos no ensino presencial e as funções do apoio à inclusão

Os dispositivos legais asseguram o direito a escolarização com oferta de condições para acesso, no que se refere a pessoal qualificado, meios para o ensino, serviço de apoio, um conjunto de ações para tornar possível a escolarização de todos os estudantes PAEE nos sistemas de ensino (BRASIL, 1988; LDB, 1996; LBI, 2015). Embora, a escolarização seja direito de todos há lacunas para sua consolidação e, as transformações no ensino resultaram em múltiplas inquietações que afetaram fortemente a educação do PAEE, como expõe o discurso de G1A:

“Antes da pandemia, no presencial, eles (PAEE) participavam, eram presentes. No remoto, alguns professores ficaram preocupados no início do ano 2020 de como iriam fazer com as crianças especiais, porque o professor da turma regular tinha que fazer essas atividades diferenciadas. No ensino presencial funcionava dessa forma, até porque os auxiliares de apoio a inclusão são estudantes de enfermagem, psicologia, não tem aquela preparação acadêmica de pedagogia para fazer atividades para crianças. Nós (gestão) abraçamos essa ocupação, tarefa que era dos professores, pois eles já estavam com muitas demandas no início desse ensino remoto, era algo novo para todos” (G1A).

O gestor evidencia as dúvidas no discurso dos professores sobre a produção de um ensino acessível ao PAEE por meio virtual, atribuindo esse fato à sobrecarga de trabalho dos profissionais que, para atender as exigências do remoto, sem organização específica, tiveram que desenvolver funções distintas do espaço físico (SAVIANI; GALVÃO, 2020; ALVES, 2020; marques, 2020). No entanto, o gestor reconhece que os professores da turma regular devem atender o público organizando material para acesso aos conteúdos curriculares, contudo, no presencial é comum o sentimento de despreparo dos docentes para o desenvolvimento de intervenções, de atividades diferenciadas voltadas para a participação do PAEE, assim, assumir o ensino formal através de plataformas com reduzido nível de letramento digital e pouco conhecimento para produzir um ensino que contemplasse a diversidade, dentre outras questões, elevou a tensão na educação formal (ALVES, 2021) e, em função disso, na especificidade do remoto, a gestão afirmou ter assumido a responsabilidade na adequação material.

Desse modo, organizar processos pedagógicos e administrativos, liderar a equipe, acompanhar e reorganizar estratégias e, além disso, produzir atividades pedagógicas, resultou em maior complexidade na função da equipe gestora e maior possibilidade de atividades não correspondentes à diversidade dos estudantes (SILVA; SILVA; GOMES, 2021; PERES, 2020). Nesse mesmo sentido, Vacilotto e Souza (2020) apontam intenso desafio na organização do ensino remoto.

Na escolarização no ERE diferentes profissionais atuaram para assegurar a funcionalidade das estratégias, com vista a consolidar um ensino que proporcionasse a participação e aprendizagem. Assim, depreende-se da fala da profissional de apoio a inclusão e da família a realidade vivenciada por alunos PAEE na rede de ensino:

“No presencial nos instruíam a acompanhar no máximo 3 alunos, só que a realidade da escola na questão da demanda era bem maior, porque tinham muitas crianças que não possuíam laudo e tinha aquela necessidade que o professor já tinha identificado, já tinha tentado entrar em contato com a família, mas faltava o laudo e tinha a necessidade de ter acompanhante. Era eu e outro rapaz que desenvolvia a função de apoio a inclusão. Eu tinha uma tabela com os nomes dos alunos e chegou um período que eram mais ou menos 15 a 16 alunos no turno da tarde, só que com dificuldades diferentes. A gente procurava a diretora, ela falava assim: “olha vocês estão aqui não como pedagogo, não era pedagogia para ensinar, mas era questão de auxílio, então procure aqueles alunos que têm mais necessidade de locomoção, de alimentação, necessidades mais básicas mesmo” (A1A).

No presencial, tinha momentos que a AT ia auxiliar, mas não ficava direto porque era não exclusiva (M2A).

Na turma regular no presencial, tinham as acompanhantes, como elas não conseguem fazer as atividades por si só, precisam de alguém ali, ajudando, auxiliando. As atividades delas eram acompanhadas com os acompanhantes. A Jasmin tem necessidades maiores, tem a questão de não interagir muito na comunicação, então precisou de um acompanhante. As tarefas eram adaptadas. No presencial iam para a turma regular pela manhã e tinha dias na semana que ficavam no AEE no horário da tarde (M2A).

Lá de dentro da escola não sei te dizer, eram só as AT mesmo (M3A).

De acordo com a nota técnica 19/2010 do MEC/SEESP, o profissional de apoio à inclusão compõe o quadro de profissionais das instituições de ensino para prover condições de pleno acesso ligadas a atividades básicas de locomoção, higiene, alimentação e demais atividades que os alunos PAEE demonstrem não conseguir realizar (BRASIL, 2010; LBI, 2015). O discurso de AI que expõe o excessivo número de estudantes solicitando o serviço, de forma que alunos com necessidade de acompanhamento mais específico não eram auxiliados

de maneira efetiva, nesse formato as condições para a funcionalidade do ensino não estavam sendo ofertadas.

No sistema público, outra situação que agrega desafios no acompanhamento e produção de estratégias na escola é a lenta identificação das especificidades de alguns alunos por omissão ou por aguardarem longos meses por uma consulta no sistema público de saúde. Nesse processo, a situação de rotatividade do profissional outrora vivenciada na instituição de ensino é contrária a nota técnica quando indica ao PAEE a garantia de condições para participação e aprendizagem, pois a grande demanda limita o serviço de acompanhamento do profissional ao estudante.

A fala de M2 corrobora com o que se expõe, indicando que em determinados momentos havia a presença do serviço de apoio à inclusão. Dessa maneira, dependendo da especificidade da criança agravaria a situação da aprendizagem por não ter auxílio em situações necessárias.

As famílias da escola A anunciam a organização escolar para atender o PAEE com base em suas percepções. M2 destaca as diferentes necessidades das filhas com TEA, em que uma delas requisita maior nível de suporte, destinando-se profissional de apoio a inclusão para contribuir em situações nas quais ela apresentassem limitação no ensino presencial, destacando a adaptação de atividades para o acesso aos conteúdos curriculares e serviço do AEE. Já M3 limita sua fala a disponibilidade do serviço de apoio a inclusão no decorrer das aulas presenciais.

Os depoimentos expõem o desconhecimento sobre a função do profissional de apoio a inclusão, ao qual as famílias atribuíam a responsabilidade pelo acompanhamento das atividades pedagógicas. Infere-se a ausência ou informações desconexas aos familiares sobre a real função do “acompanhante” e do professor da turma regular na escolarização do PAEE. Compreender a trajetória escolar da criança requer debate sobre a vivência na escola, nas terapias, enfim, a experiência de espaços organizados deve ser aprimorada (SANTOS, 2021), pois para consolidar o objetivo comum, que é a aprendizagem, a cooperação entre os profissionais pode viabilizar as condições necessárias (EBERSOLD, 2021; CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

4.2.2 Grupo de apoio

As escolas desenvolveram propostas distintas para manter o PAEE ativo no processo educacional. A escola A, em função das constantes alegações dos professores a respeito do atendimento ao PAEE, criou um grupo de apoio por intermédio da gestão e com a concordância dos pais que solicitavam atendimento mais específico direcionado as necessidades dos filhos.

“Foi criado um grupo de apoio. No grupo tinha uma rotina, a cada dia era postada uma acolhida, um vídeo referente ao conteúdo, atividade do dia e era feita correção das atividades. O grupo iniciou comigo como professor titular e auxiliares de apoio a inclusão. Em meados de outubro, uma professora que estava afastada de atestado por motivos de saúde retornou e não se tinha uma turma para colocá-la e nem seria interessante devolver para Secretaria, porque estava com uma demanda de problemas psicológicos, realocamos na escola no grupo de apoio. Ela gostou, se identificou com as crianças, os pais também gostaram bastante porque era mais ativa, ligava para os pais, fazia chamadas de vídeo com as crianças, mandava áudio, todo dia fazia acolhida usando áudio, fazia vídeo. Ela era bem mais ativa mesmo, até março de 2021 ficou funcionando com ela. Na nova gestão tiraram a professora do grupo, parece que está com o grupo de apoio, mas não da mesma forma. [...] Com o grupo criado fomos recebendo mais crianças. [...] a gente explicava que as atividades eram voltadas para alfabetização e letramento, eles falavam que o filho não estava lendo. Pais de crianças sem laudo, orientávamos a ir atrás de laudo para trazer o documento para escola” (G1A).

“Nós do apoio à inclusão ficávamos no grupo, era mandando áudio, fazendo chamadas *on-line*, era ligando para os pais para saber porque não estavam participando do grupo, era gravando vídeos, era tentando trazer eles mais na questão, assim, de conversar, porque as atividades que iam tanto impressas como também no grupo, mas nem sempre tínhamos o retorno de todos, alguns respondiam, porém tinham outros que nem respondiam, tinham alunos que simplesmente diziam: “não vou responder, porque eu só quero responder se eu for para a escola”. Ligavam por videochamada. Querendo ou não os que não faziam atividade, interagem, nosso foco maior era a interação” (A1A).

Ao dar autonomia às instituições para a organização do ensino de acordo com as condições mais viáveis do público, como evidenciado no depoimento apresentados, nota-se a ocorrência de um ensino mediado por aplicativo de *WhatsApp* que se configura em desafio por restringir estratégias pedagógicas, como já revelado na literatura (SANTANA, 2020, MARQUES, 2020; SAVIANI; GALVÃO, 2020; SILVA; WEINMAN, 2020). No excerto de G1, emergem, dentre as estratégias, ligações, chamadas de vídeo para obter contato mais próximo com os estudantes, uma vez que as mensagens, áudios, vídeos explicativos, apesar de necessários não garantiam a compreensão dos conteúdos e dificultavam a produção de conhecimento sobre o nível dos estudantes para subsidiar adequações, como afirmam Franco e Franco (2020). No ensino *on-line*, a ausência de observação para atuar de acordo com o nível dos estudantes foi prejudicada.

Destaca-se, ainda, a busca dos familiares por atendimento ao PAEE, de modo que é possível constatar que as famílias estavam imersas em um contexto pouco estruturado para dar continuidade a escolarização, e assim como os profissionais da educação foram submetidas a uma crise no processo educacional ao mediar o ensino virtual sem o devido conhecimento

teórico-prático (SAVIANI; GALVÃO, 2020; KIRCHNER, 2020; PLESTCH et al, 2020). Outras considerações que chamam atenção dizem respeito a troca de gestão ocorrida de 2019 para 2020 e em 2021, segundo ano de pandemia, produzindo mudanças na escola, com a realocação de pessoal que teve reflexos no funcionamento da proposta e, além disso, o discurso mostra que havia crianças sem diagnóstico definido, pois com a pandemia, os serviços como consultas eletivas foram suspensos por longo período, dificultando a emissão de laudos para acompanhamento em serviços essenciais e/ou planejamento adequado do ensino. Em relação ao funcionamento do grupo de apoio na escola A, o gestor afirma ainda que:

“O grupo de apoio ficava sempre aberto no horário da aula, tinha a chamadinha, os alunos tinham que responder, uma época começamos a perceber que os pais só estavam respondendo a chamada e não estavam postando atividade, aí começamos a exigir que as crianças respondessem em áudio. Os pais começaram a mandar as crianças responder em áudio, como falei, quando os pais começam a ver aquela quantidade de crianças respondendo queriam que o filho participasse também, acabava instigando os outros a participarem, nem que seja apenas por estar vendo, é o chamado efeito manada, as famílias mandando as atividades no grupo, estimulavam a fazerem as atividades, faziam também e enviavam, tiravam dúvidas era bem interessante, às vezes, a dúvida de um servia para todos” (G1A).

Com o ensino presencial interditado, as famílias se responsabilizaram pelo acompanhamento do processo educacional. Nesse sentido, a escola teve que flexibilizar as estratégias adotadas e estimular a participação não apenas das crianças, mas principalmente dos familiares para que o ensino chegasse até elas. Contudo, acessar aulas em aplicativos de comunicação com responsabilidade significativa sobre a família provocou intensa mudança na organização familiar e o planejamento para o ensino foi reestruturado. Dessa forma, os excertos demonstram as estratégias adotadas pela escola e o funcionamento no grupo de *WhatsApp* na tentativa de manter as crianças nos grupos:

“Sempre está voltado para essa questão de conversar com a família, como falei no início quando vou postar alguma coisa, posto um tutorial aos pais para lerem e colocar a criança para fazer, um tutorial voltado a eles que são os orientadores em casa para realizarem essas atividades com a criança” (G1A).

“Eram áudios, vídeos, fotos, atividades com passo-a-passo (escrito e em áudio), voltadas para alfabetização. Elaboravam as atividades, algo de fácil entendimento, também eram utilizados vídeos do *YouTube* e vídeos próprios” (A1A).

Tem o grupo da série deles e um grupo de apoio (M1A).

Diversificar as estratégias para veicular os conteúdos ampliava as possibilidades de participar e/ou apropriar-se das informações, assim, os docentes incorporavam diversos meios para acesso ao conteúdo, nem sempre com sucesso, frente às inúmeras dificuldades já apontadas anteriormente (KIRCHNER, 2020; SAVIANI; GALVÃO, 2020; PLETSCH et al, 2020). Entre o público da Educação Especial, muitos não dominavam os recursos tecnológicos, neste caso, os familiares mediavam todas as etapas do processo, desde o acesso às redes, realização das atividades até as devolutivas (KLEIN, 2020; SAVIANI; GALVÃO, 2020) e, em decorrência dos novos mediadores, a fala de G1 expõe a inserção de tutorial para orientar os familiares a desenvolverem as atividades pedagógicas, ao mesmo tempo, aponta o distanciamento que o ensino remoto promoveu entre professores e estudantes. Sobre isso, Saviani e Galvão (2020) consideravam que havia um esvaziamento do ensino, o mesmo tempo e espaço não eram compartilhados no ERE, enfraquecendo a relação professor aluno, essencial no processo de aprendizagem (FRANCO; FRANCO, 2020; KIRCHNER, 2020; ORTIZ; CORRÊA; LOCKMAN, 2021).

4.2.3 Entrega de atividades impressas e interação

No sistema público de ensino as diferentes formas de acesso à *internet*, aos recursos, e a toda a acessibilidade digital dificultava as atividades síncronas, momento de troca direta entre professores e estudantes que viabilizavam a apresentação, a discussão dos conteúdos, bem como os direcionamentos para a resolução de atividades. No entanto, em parte das escolas essas medidas resultaram em trefismo, como via única que implicou na perda do sentido dos conteúdos, pois o direcionamento era reduzido com ausência do professor para fazê-lo, principalmente em relação aos estudantes em situação de maior vulnerabilidade (SANTANA, 2020; SAVIANI; GALVÃO, 2020). A realidade vivenciada nas escolas é destacada nas falas:

“Fazia a interação no grupo (chamadinha, vídeo...), ia às vezes no privado, gravava vídeo, parabenizava as devolutivas de atividades, era mais essa questão de tentar incentivar pelo menos para ver se eles respondiam. [...] A gente orientava a família a procurar um horário que a criança estivesse mais calma, tentar convencer, dizer que a professora está pedindo. Às vezes a mãe pedia para mandar um áudio para o aluno pedindo que ele faça a atividade, nós mandávamos tentando fazer com que a criança participasse” (A1A).

“Os pais vão pegar as atividades na escola nos dias de segunda e terça, fazemos atividades semanais ou quinzenais, vai depender da disponibilidade. De terça a sexta abrimos o grupo de apoio para interação” (G2A).

Em 2020, a professora do AEE estava de licença, estavam fazendo só as atividades normais da escola mesmo, pegava as atividades da escola e elas faziam em casa. As atividades são entregues para 15 dias, cada dia é uma tarefa, vamos fazendo e vou enviando de acordo com a data, após os 15 dias vou pegar novamente (M2A).

Em 2020, era em relação ao grupo mesmo, a gente recebia as tarefas, antes era semanal, agora é quinzenal, fazemos e enviamos. Às vezes, eram vídeos das professoras mesmo, com a plataforma foi excluída essas coisas só o da Violeta mesmo (grupo de apoio) que permanece (M3A).

Os depoimentos anunciam que a escola fez uso de atividade impressa em sistema *Drive Thru* somado a interação em grupo de *WhatsApp*, meio viável para acesso pelo público da escola. De acordo com pesquisa do PNAD (2020) estas foram as estratégias mais utilizadas no ensino remoto. Cury et al (2020) apontam que diferentes ações contribuíram para o vínculo dos alunos com a escola, vídeos coletivos ou individuais, mensagens, áudios para ressaltar conquistas e incentivar a participação, enfim, medidas a fortalecer o envolvimento com o ensino.

No depoimento das famílias emergem novos fatores como a ausência do serviço de AEE durante o ensino remoto, de modo que a escola estava sem o apoio do professor especialista para contribuir com as intervenções, orientações viáveis para a realização das atividades destinadas a determinados estudantes, uma vez que as especificidades do PAEE variam. Se houvesse interação, de maneira articulada, entre o professor regente e o especialista, haveria maior possibilidade de prover estratégias diversificadas para a escolarização do PAEE (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Outra questão foi a inserção de plataforma na escola A o que fez com que as intervenções ocorridas no *WhatsApp* migrassem para a plataforma *Mobieduca.me* na rede municipal de ensino. Essa proposta dependia de *internet* banda larga. Kirchner e Klein (2020) afirmam que o ensino nas plataformas era mais complexo, necessitava de maior autonomia, além disso, tornava o processo mais individualizado ao perder o contato com os pares. Já Marques (2020) reitera que para utilizá-la era necessário capacitar a equipe, alunos e até mesmo familiares. Em vista disso, as questões mencionadas podem ter influenciado na permanência do grupo de apoio no *WhatsApp* como retratado no excerto de M3, numa alternativa para manter a interação. Na escola B as estratégias se assemelham às da escola A, como apresentado nos discursos:

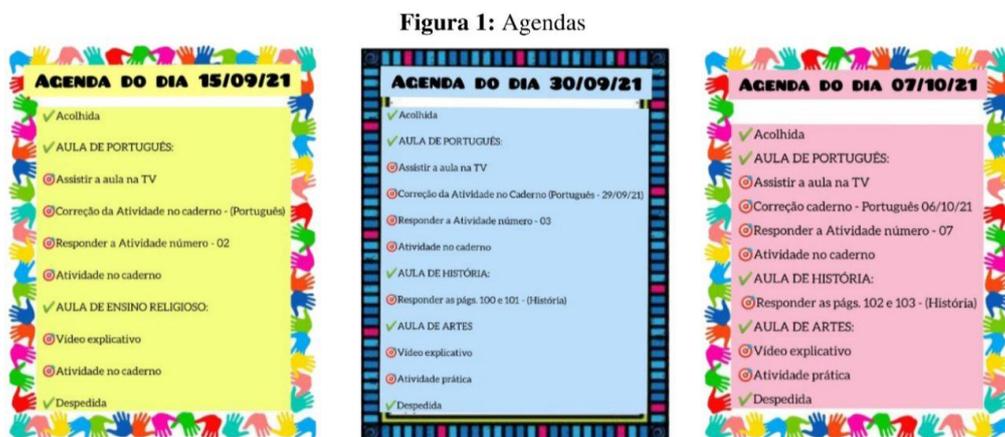
“Primeiro, a gente gravava os vídeos, temos uma agenda, um roteiro que funciona até no presencial, por exemplo, se temos aula de português e geografia vou detalhando os passos da aula (acolhida para as crianças acordarem, vídeo...), coloco

a aula, segue com o vídeo explicativo, assistir a aula da TV, identificação da página da atividade do livro e fotocopiada e a correção, sempre é feita a correção da atividade do dia anterior, principalmente a atividade do livro porque a xerocada olhamos na hora e é entregue na escola, a do livro não” (P1B).

“Fazemos as atividades impressas para serem entregues de 15 em 15 dias e temos a rotina no *WhatsApp*. Se o aluno estuda pela manhã 7 da manhã abro o grupo coloco a agenda, dou bom dia, coloco vídeo explicativo (vídeo próprio ou do *youtube*). Os alunos registram a presença e conforme iam dando um retorno das atividades impressas eu ia corrigindo pelo celular mesmo, com 15 dias eles devolvem as atividades para a escola a gente corrige e no final do bimestre devolve tudo para eles” (P2B).

Na prefeitura mandam atividade xerocada de 15 dias em 15 dias, tem o grupo de *WhatsApp* da turma na escola, mandam a explicação, vídeo explicando o assunto de cada atividade. [...] Elas (professoras) mandam sempre a explicação também da atividade impressa no grupo, o passo-a-passo, aí todo dia coloco a presença no início e no final mando as atividades feitas no grupo (M1B).

A professora P1B destaca as estratégias, dentre estas, gravação de vídeos, o roteiro para organizar a sequência das atividades na aula, de modo que alunos e tutores compreendessem de uma forma mais detalhada os passos das atividades do dia. A seguir são apresentadas, na figura 1, algumas agendas com a rotina desenvolvidas pelos professores.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021)

Na escola B, também não foi possível aulas no formato síncrono, realidade vivenciada em grande parte das escolas da rede municipal. Esse formato prejudicou a interação entre professor-aluno, reduzindo a possibilidade de operacionalizar apoio na proposta educacional conforme discutem os autores Oliveira e Pereira Júnior (2020); Silva, Bins e Rosek (2020) e Torres e Borges (2020).

4.2.4 Aulas na televisão

A rede de ensino também apresentou como estratégia aulas na TV e disponibilizadas em canal do *Youtube*, com o intuito de alcançar um público maior no ERE. Dessa forma, reconhecia também a limitação de parte do público em participar de todas as atividades propostas com o uso de *internet*. A informação está disposta no discurso:

“Minha turma do segundo ano é pela manhã no horário da aula na TV. Essa turma tem mais frequência, me mandam todo dia foto assistindo aula na TV, mas na turma do 1º ano, que é a tarde, eles não assistem, eu mando o *link*, falo da importância de assistir às aulas. No 2º ano só postamos as atividades quando finalizamos as aulas na TV, porque a ideia é eles assistirem a aula da TV e a partir das aulas fazer as atividades, mas continuamos gravando vídeos para não ficarem sem explicação nenhuma” (P2B).

A prefeitura articulou-se para disponibilizar aulas na televisão, no entanto, na TV, a interação em tempo real torna-se inviável, fator desestimulador para muitos estudantes. Sobre isso, Marques (2020) reitera que aulas em meios como TV e rádio anulam a possibilidade de retirar dúvidas, discussões em tempo real e, sem essa interação, o aluno tornava-se passivo. Dessa maneira, parte do processo teria ênfase maior no produto, nas atividades e devolutivas que, em muitos casos, não evidenciavam ao professor o resultado do processo como elevação no aprendizado e necessidades (SOUZA; FAISSAL, 2021). As aulas eram disponibilizadas no link:

https://www.youtube.com/channel/UCXsVrQ5pNISwRh0V4_zWTDQ/videos.

4.2.5 Diferenciação

Para tornar o currículo acessível durante o ERE ao PAEE, a escola B fez uso de atividades diferenciadas no contexto da turma regular virtual. Nesse sentido, de acordo com o perfil dos estudantes, organizou um ensino pensando no coletivo e, a partir disso, ajustou a forma, os meios para construir vias de acesso ao conteúdo curricular e desenvolvimento individual (SANTOS; MENDES, 2021). Os discursos detalham a organização das atividades:

“Conversei com a mãe e com a diretora para saber como iria atender a aluna (PAEE). As primeiras tarefas foi a diretora que enviou, porque já conhecia ela e me explicou, a partir daí comecei a elaborar as tarefas, porque os alunos do 2º ano, a maioria já sabem ler, escrever, conseguem interpretar um texto curto. Já para ela, as atividades são para desenvolver a coordenação motora, é de cobrir, pintar, fazer colagem, nível de maternal. Tenho duas turmas do 2º ano, tenho outro aluno que não tem laudo, está

em processo, mas já consegue ler algumas palavras simples, as crianças com laudo temos que fazer atividades específicas de acordo com a realidade da criança. Como ele está em processo, estava fazendo as mesmas atividades dos outros, mas já tinha percebido que não estava tendo muito progresso, então, comecei a organizar e mandar outras atividades e agora que ele está melhorando” (P1B).

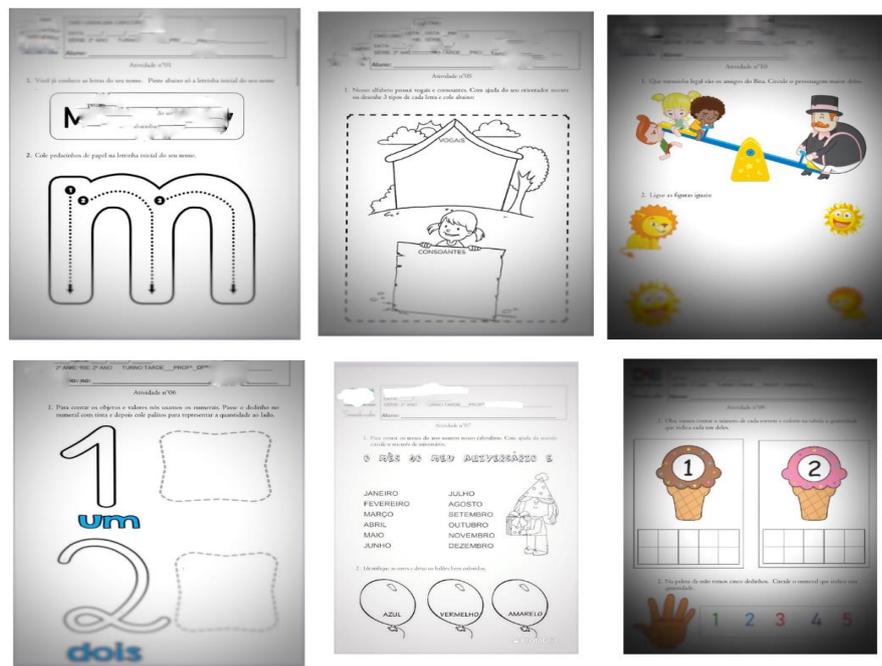
“As atividades vêm da SEMEC, só que nem sempre aproveitamos todas por causa do nível das crianças. [...] No 2º ano, uma aluna diagnosticada com autismo no início do ano estava com atividades adaptadas, quem acompanhava as atividades era a mãe, como eu não tinha tido o contato com ela ainda (criança) adaptava as atividades de acordo com o que a mãe falava. Então, se você pegar uma atividade que eu elaborei no primeiro bimestre você vai ver que era uma atividade bem elementar, porque era o que a mãe me falava, fiz uma chamada de vídeo com ela e comecei a perceber que conhecia as letras, já estava começando a juntar sílabas, ela não era o que a mãe estava falando, então subi um pouco mais o nível das atividades” (P2B).

“Muitas vezes eu monto um banco de atividades, peço para elas (professoras) fazerem, mas como não temos pedagogo, ficamos com as duas partes. Elas me mandam as atividades e quando vejo digo: “Essa não dá, essa dá para aluno tal”. A atividade tem que ter um desafio, a gente filtra o que dá certo e montamos direitinho. Às vezes falo que não sei como vamos dar conta de tanta atividade diferenciada, porque já enviamos para 15 dias. Quando é com os alunos mais severos, mandamos até o material para desenvolverem, o barbante, papel, massinha, tinta, porque com a pandemia há baixo nível econômico e deixar de fazer a tarefa, porque não tem uma cola, então, montamos o *kit*” (GB).

Nos discursos é perceptível que a base para estruturar as intervenções no ensino, seja no método, nas atividades ou nos conteúdos é conhecer o aluno, suas características, o perfil pedagógico. Além disso, na situação remota, era relevante investigar o contexto para identificar como inserir atividades de forma a beneficiar o público (REDIG; MASCARO, 2020; DALBEN, 2019). A equipe de professores da escola B passou a atuar com o ERE em andamento. Nessas circunstâncias, a cooperação com a equipe de profissionais e famílias contribuiu na construção de caminhos para o acesso do PAEE à proposta de ensino.

No discurso, P1 menciona a necessidade de direcionar o ensino considerando as possibilidades do aluno e, destaca dois perfis de alunos PAEE em suas turmas, uma apresenta comprometimento significativo (paralisia cerebral) e o segundo estava em processo de definição do diagnóstico. Em uma turma há variado nível para aprendizagem e a forma de aprender também difere, assim é necessário observar os alunos para inserir em um mesmo contexto distintas possibilidades para acesso ao currículo. Alguns exemplos de atividades desenvolvidas com a aluna com alto comprometimento nas funções motoras, figura 2:

Figura 2: Caderno de atividade



Fonte: GB, (2021).

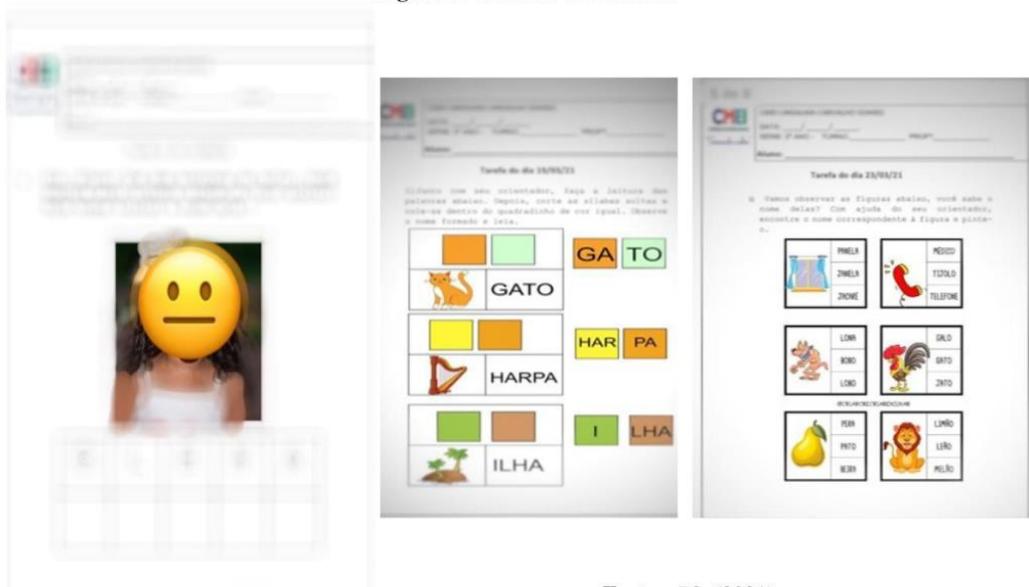
As atividades foram retiradas do caderno de atividades enviado quinzenalmente às famílias. Ainda na avaliação da professora P1, outro estudante não estava se beneficiando das atividades durante as aulas, o que a fez buscar adequá-las, tendo por base a especificidade do educando. Nesse sentido, os estudos destacam que o processo de diferenciar atividades requer cuidados na produção do material e direcionamento para que não exima o estudante de desafios que elevem habilidades, bem como os deixe à margem do currículo em estudo (CORRÊA, 2016; REDIG; MASCARO, 2020; ZERBATO, 2021).

Na fala de P2, a complexidade para desenvolver um ensino no formato remoto é exposta, visto que as interações foram reduzidas, prejudicando o percurso formativo e, o desconhecimento sobre os alunos limitou as intervenções, assim como as informações desconstruídas resultaram na produção de atividades que não correspondiam ao nível da criança. No ERE, a família era fonte de informação e, ao mesmo tempo, apoio, porém, com a mudança de rotina e a nova relação com a escola, a família nem sempre dispunha de habilidade, tempo, condições para atenção efetiva ao processo educacional e, além disso, não estava habituada a dar *feedback* ao professor para que, a partir disso, ele organizasse o processo com base em informações que correspondessem às especificidades da criança (REDIG; MASCARO, 2020; ARRUDA, 2020; MINETTO, 2021; CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2021). Nesse caso específico, P2 relata a razão da dificuldade da mãe no acompanhamento da criança:

“Ela (criança com TEA) não tinha muito acompanhamento em casa, porque essa mãe tem 2 filhos autistas e estava grávida no início do ano, então era muito puxado para a mãe. O irmão dessa criança tinha um grau de autismo grave, então, meio que dava mais atenção a ele e ela ficava de escanteio, mas eu não desistia dela” (P2B).

O relato explica a complexidade da mãe em manter um acompanhamento mais efetivo da criança com TEA. A atenção reduzida à criança, conseqüentemente, refletiu na produção de atividades não correspondentes ao seu nível, como destacado em depoimento, uma vez que o planejamento e a organização do material dependia do *feedback* dos responsáveis. As imagens, figura 3, são alguns exemplos de atividades utilizadas inicialmente com a criança:

Figura 3: Caderno de Atividade



Fonte: P2, (2021).

As atividades em destaque são exemplos de parte do material desenvolvido no primeiro bloco de atividades enviadas, produzidas de acordo com os relatos da mãe sobre as habilidades da criança. Dessa forma, criou-se um trabalho voltado para alfabetizá-la, no qual, as atividades demonstram que se fazia uma relação entre sujeito e nome para apropriação das letras que compõem o nome próprio e, a partir daí, fosse ampliado o repertório de modo a que este funcionasse como base para relacionar a outras palavras. Há relação entre letra inicial, objeto e som, representação silábica, escrita de palavras, reconto de história, dentre outras.

No decorrer do processo e com a ocorrência de contato mais direto com a criança por meio de chamada de vídeo, a professora começou a modificar as atividades, conforme a percepção do nível da criança, seguem alguns exemplos, figura 4:

Figura 4: Caderno de Atividade



Fonte: P2, (2021).

Nas atividades subsequentes identifica-se um aumento gradativo dos desafios com a proposição de formação de frases e produção de texto. É oportuno mencionar que a gestora da escola se envolvia na organização e desenvolvimento de atividades pedagógicas, uma vez que não havia pedagoga na escola, assim, avaliava as atividades planejadas pelas docentes para serem enviadas aos alunos. Nesse processo, ela montava *kits* com material escolar enviados às famílias para oportunizar a participação das crianças nas atividades. Desse modo, ao declarar que havia na turma alunos com TEA ofereceu material ajustado a cada um para apropriarem-se dos mesmos conteúdos, reafirmando a diversidade entre o PAEE elucidado na literatura (ORTIZ; CORRÊA; LOCKMAN, 2021; CABRAL; RUAS, 2021; SILVA; BINS; ROSEK, 2020; FRANCO; FRANCO, 2020), nesse sentido, seguiu a mesma linha com as demais especificidades. Segue alguns exemplos de material pedagógico utilizado durante o ERE com uma aluna em processo de alfabetização, figura 5 e 6:

Figura 5: Caderno de atividade



Forma palavras



Fonte: GB, (2021).

Figura 6: Caderno de atividade



Fonte: GB, (2021).

O material apresenta alguns modelos de atividades complementares direcionadas as especificidades de determinadas crianças no âmbito das residências, tendo por base o processo de leitura e escrita, caracterizado por um material mais lúdico, colorido, com manuseio de objetos de baixo custo e de relativo acesso ao professor, pois este, muitas vezes, usava recursos próprios para produzir o material.

No ERE, construir um ensino por meios virtuais acessível aos estudantes era mais difícil em razão dos problemas estruturais (MARQUES, 2020; SENHORAS et al, 2020; SOUZA;

DAINEZ, 2021; OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020). Considerando os excertos, observa-se o esforço da gestão para oferecer suporte às docentes e às famílias, inclusive na doação de material. Percebe-se os inúmeros desafios enfrentados pelos profissionais da educação no que diz respeito a inclusão escolar do PAEE, pois o acesso as condições de ensino foi desproporcional, refletindo na precarização do ensino e em maior número de atividades para gestores e docentes, inclusive com a utilização dos próprios recursos financeiros (MARQUES, 2020; REDIG; MASCARO, 2020).

4.2.6 Chamada de vídeo

Com a dificuldade da rede pública para manter aulas síncronas, os docentes precisaram fazer uso de outros meios para interagir com o alunado, pois a relação interpessoal era primordial no processo educacional (MARQUES, 2020; OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020; PERES, 2020). Nessas condições, a chamada de vídeo tornou-se elemento base para planejar estratégias didático-metodológica como realçado nas falas das professoras:

“Além dela, tenho outro aluno que é hiperativo, nunca vi pessoalmente e só consegui uma videochamada com ele e foi uma videochamada péssima, estava ventando muito também, consegui pegar poucas informações, só consegui perceber que não sabe ler nem reconhece o alfabeto completo. Está muito atrasado” (P1B).

“Na chamada de vídeo foi onde percebi que a Tulipa não era um nível tão elementar como a mãe dela falava foi através da chamada de vídeo que percebi. [...]. O Lisianto ficava muito empolgado na chamada de vídeo queria me mostrar muita coisa, eu sempre conversava com ele antes para liberar essa ansiedade e depois de fato a gente conseguir fazer alguma atividade. Era assim eu mandava o texto eles liam e faziam uma produção de texto, com ele era diferente não colocava texto e sim pequenas palavras ou frases para ele ler com auxílio da mãe e a produção de texto fazia ditado com ele porque ele não conseguia se concentrar para fazer. Ele contava uma história ótima para mim, mas na hora de escrever não tinha paciência para escrever, então sempre fazia ditado a partir das palavras que ele me contava oralmente para não perder muito esse foco” (P2B).

A professora P1B demonstra a dificuldade para contato virtual no caso citado, o qual, não é parte do PAEE, no entanto, reforça a ineficácia do serviço remoto em condições limitantes para desenvolver um processo aos diferentes níveis dos alunos (REDIG; MASCARO, 2021). P2 destaca que a chamada de vídeo possibilitou identificar o real nível da aluna para produzir material que respondesse as necessidades e a euforia do aluno ao falar com ela. Para Marques (2020), a ausência do contato físico dando lugar a uma reduzida interação virtual impedia que parte dos estudantes se expressasse de forma efetiva, prejudicando o processo educacional.

Nesse sentido, Nóvoa (2020) declara que os ambientes educativos precisaram ser reconstruídos, de modo a beneficiar situações e dinâmicas de aprendizagem diversas.

4.3 Dificuldades no ensino remoto

Em cenário pandêmico, conduzir o ensino em ambiente virtual sem uma estrutura adequada consistiu em desafio para os profissionais da educação e as famílias, com repercussão na precarização do ensino para muitos estudantes. Nesse sentido, torna-se pertinente analisar os entraves e pontos frágeis do ERE. Foram encontradas as seguintes subcategorias: 1) Não colaboração da família, 2) condições financeiras desfavoráveis, 3) ausência de interação, 4) falta de preparo para uso dos recursos tecnológicos, 5) sobrecarga de trabalho, 6) desconhecimento acerca de novos alunos, 7) falta de tecnologia e excesso de atividades, 8) orientações para incluir o PAEE e orientações gerais a cargo da escola.

4.3.1 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-se nova postura para envolver os estudantes durante o ERE, ainda que, em formato não indicado no que se refere a inclusão escolar, 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. Havia anotação com o nome dos pais avisando para falar com a gestão. 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 manter dependia do apoio dos familiares não apenas dos alunos PAEE, mas de modo geral requeria o acompanhamento, o suporte da escola aos diferentes casos. Nesse aspecto, a diversidade de estudantes presentes na escola evidencia

o sentimento de despreparo que os profissionais da educação demonstram em relação não apenas à adequação de materiais para desenvolver os conteúdos curriculares ao PAEE, mas a ausência de condições materiais, formativas ou baixa expectativa que se instalou com o reduzido investimento na qualificação dos profissionais da educação, além da ausência de recursos, espaço físico de qualidade para um ensino que agregasse pontos essenciais para a aprendizagem do PAEE (MENDES, 2010), situação evidente ao se tratar do ensino no ERE.

4.3.2 Condições financeiras desfavoráveis

No ERE foram realçadas as condições em que a população se encontrava, com intensa desigualdade entre os espaços escolares públicos e privados, pois com o prolongamento das atividades remotas e a ausência de políticas públicas para acesso dos estudantes em situação de vulnerabilidade social que viabilizassem a proposta de escolarização, muitos estudantes foram excluídos do processo por falta de acesso digno, como expõem os discursos dos gestores e família.

“O que a gente percebia era que os aparelhos eram dos pais, às vezes acontecia de os pais comprar um celular para os filhos, as vezes entravam em contato com a direção para adicionar um novo número de *WhatsApp* porque havia comprado um celular para o filho (a), alguns pais iam trabalhar e as crianças ficavam com avó, vizinha e ficava sem acompanhar aquela aula, compravam o celular para outra pessoa ficar orientado as tarefas enquanto eles estavam ausentes” (G1A).

“De início, nas aulas remota na escola não tinha *internet* e tive que custear porque eu não tinha como passar o dia lá entregando atividades sem ter *wi-fi*, as professoras também precisavam e ficavam sem se comunicar. O primeiro desafio foi esse, não tínhamos *internet*. Depois os dados móveis, a maioria da comunidade tem um pacote muito reduzido, então, não tinha como ter essa interação imediata, as vezes era só a noite quando chega em algum *wi-fi*, as vezes só no final de semana quando estavam na casa de algum parente, foi muito difícil essa interação *online* a devolutiva chegava bem depois. Fora a dificuldade da rede que sem ela a gente não trabalha, também sofremos muito com recursos da secretaria, pararam de enviar, tivemos problema de faltar papel, *toner*, coisa que no presencial pedíamos aos pais uma doação, eles não se recusavam a ajudar no remoto não tinha como pedir” (GB).

Por ser aqui em casa elas ficam muito acomodadas, muitas coisas distraem elas por saberem que não é uma escola. Na escola já sabem que é um lugar que tem horário do recreio, de brincar, de interagir com as crianças, mas vai ter um horário que vão fazer as atividades, nem digo tanto com a Jasmin, mas com a Gardênia é mais complicado, ela não entende muito. [...] Têm 3 celulares, mas só um está funcionando. O que acompanho as aulas *on-line*, é o único que está funcionando, fico tentando não usar tanto por medo de dar problema (M2A).

Na rede pública, os estudantes são constantemente penalizados por insuficiência de insumos para fomento do ensino em sala de aula e, essa defasagem nas escolas, compromete um ensino de qualidade. Na ensino remoto, a acessibilidade ao processo educacional, tendo em vista as demandas sociais, se configurou em uma busca solitária dos docentes e familiares, pois não houve o apoio de políticas públicas eficazes para manter escolarização, o que refletiu fortemente no PAEE (NÓVOA, 2020; FERREIRA; RODRIGUES; MOREIRA 2021). As assertivas corroboram o que o referencial aponta quanto às dificuldades para alunos das instituições públicas no ERE por falta de estrutura, porque as atividades laborais internas ou externas dos familiares afetaram profundamente o horário de estudo e, além disso, pessoas com deficiência requerem um acompanhamento mais específico no processo educacional no que se refere a interação e realização das atividades (DALBEN, 2019; OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020; SENHORAS et al, 2020; CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2021). Esse formato de ensino impôs limitações e esforços excessivo não apenas dos profissionais, mas das famílias também (DUARTE; HYPOLITO, 2020; DIAS; PINTO, 2020; CABRAL; RUAS, 2021; SENHORAS et al, 2020; CABRAL; MOREIRA; DAMASCENO, 2021).

4.3.3 Ausência de interação

O ERE exigiu nova relação professor-aluno-conhecimento no fazer pedagógico, que refletiu em realidade distinta para manter o processo educacional ativo em meio ao contexto de desigualdade que envolvia a população brasileira (DALBEN, 2019; PLESTCH et al, 2020; 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, uma dificuldade a mais para aprender, acho que funciona mais no presencial, você e ele, atenção individualizada mesmo, uma atenção especial a criança. Aquele momento que você deixa o restante da turma fazendo alguma atividade para ter o momento com aquele aluno, nem que seja 5 min. você e a criança. Essa parte é muito importante. 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. [...] Em relação aos recursos, falam que tem mais de um filho, que tem que dar preferência ao filho mais velho por ter mais conteúdo, por isso, somos flexíveis com a devolutiva até o final da semana. Eles se justificam que têm só um celular e dois filhos no remoto” (GB).

“Os alunos com necessidades especiais eu tive dificuldade maior, porque eu acho que a presença com eles é muito, muito importante. Primeiro pelo desenvolvimento social, tudo que a gente já sabe, 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).

Para G1, gestora da escola A em 2021, alfabetizar no ERE sem o contato físico era desafiador, sem um direcionamento específico acerca das necessidades do alunado e seu posicionamento corrobora com Dalden (2019) quando afirma que a coletividade no espaço escolar é fator favorável para desenvolver situações de aprendizagem.

Com essa realidade, 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 conteúdos e instruções sobre atividades, bem como o papel do professor não se limita a socializar os alunos (DALBEN, 2019; REDIG; MASCARO, 2020). No entanto, em grupos de *WhatsApp*, que na pandemia se configurou como ferramenta mais acessível aos familiares nas duas realidades pesquisadas, alunos PAEE que solicitassem suporte para acessibilidade sofriram mais com a insuficiência das ações desempenhadas pelo sistema público, o que pode ter resultado na saída de alguns alunos dos grupos, combinado a outros fatores como orientações incompatíveis com as necessidades, memória reduzida do celular, acúmulo de mensagens que resulta perda das principais informações da aula (DALBEN, 2019; SILVA; WEINMAN, 2020; FRANCO; FRANCO, 2020).

Dalben (2019) faz menção a insuficiência dos recursos tecnológicos que obrigava as famílias a dividirem o tempo para usá-los. Desse modo, o compartilhamento das TIC's era a realidade das famílias na rede pública (SCHWAMBERGER; SANTOS, 2020; FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021).

4.3.4 Falta de preparo para uso dos recursos tecnológicos

Para incorporar as tecnologias ao ensino exigia-se novos saberes, porém, sem mecanismo para essa preparação, os docentes e familiares, forçosamente, reinventaram os planos e a si mesmos (NÓVOA, 2020; MARQUES, 2020; PERES, 2020), como expõe a gestora da escola A:

“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, ele vai fazer uma atividade

diferenciada. [...] Eu, particularmente, tenho muita dificuldade com a tecnologia, não sou desse meio, peço ajuda a minha filha” (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, que os pais não sabem ler nem escrever. Minha conversa com ele era por áudio, se escrevessem, já não conseguiam. Percebo que têm pais que têm essa dificuldade” (P2B).

A gestora evidencia os obstáculos no uso dos recursos em função da falta de conhecimento na sua utilização, situação que dificultou ainda mais a ação docente. Este excerto está em concordância com a literatura que destaca a ineficácia do poder público em minimizar essa dificuldade ao não ofertar capacitação teórico-prática aos docentes para alinhar o ensino através dos meios tecnológicos (PLESTCH et al, 2020; ALVES, 2020; TORRES; BORGES, 2020; SOUSA; FAISSAL, 2021; FERREIRA; RODRIGUES; MOREIRA, 2021).

Além da pouca escolarização de alguns pais, faltava conhecimento para uso dos recursos tecnológicos, o que inviabilizava o acompanhamento educacional. A pandemia revelou diferentes problemas. Desse modo, em ambientes com nível elevado de escolarização da família aumentavam as chances de sucesso na mediação pedagógica, pois dependendo do grau de instrução dos familiares, o apoio se tornava reduzido e este aspecto, geralmente, tinha relação com o nível socioeconômico (DALBEN, 2019; PERES, 2020; VACILOTTO; SILVA; SOUZA, 2020).

4.3.5 Sobrecarga de trabalho

As informações confirmam que a nova condição para o processo educacional interferiu na qualidade do ensino, expôs professores e famílias a um considerável aumento das atividades para desempenho do trabalho remoto, pois responsabilizavam-se com a escolarização dos filhos e desenvolviam outros afazeres, dentre os quais trabalho *home office*, logo, as exigências tornavam-se difíceis de serem concretizadas na forma que a população foi exposta (REDIG; MASCARO, 2020; MARQUES, 2020).

“Outra coisa, isso demanda muito tempo, os pais acham que o professor está em casa sem fazer nada, mas eles não sabem da dificuldade para gravar um vídeo, formatar, para refazer uma gravação que não ficou boa e você não soube cortar, fazer pesquisa sobre o conteúdo e atividades, tudo isso demanda muito tempo. Para os pais também ficou complicado porque a parte da atividade que fazíamos em classe os pais é que vão fazer com eles em casa. Ao pai requer um tempo maior também para ficar com a criança. Tem pai que trabalha o dia todo, o celular só está em casa à noite, e a noite é complicado porque também sou dona de casa quando chego a noite tenho que fazer atividade com minha filha, as atividades domésticas e preparar tudo para o dia

seguinte e termina que ficamos muito cansadas. A dificuldade não é só para os professores é também para os pais. Você tem que ter um tempo maior para disponibilizar aos seus filhos e o professor também porque ao mesmo tempo que prepara aulas tem os seus filhos. Como o professor está em casa usa esse tempo para fazer várias coisas, é muito mais fácil eu ir lá na escola dá uma aula no tempo da aula e ficar mais livre em casa para fazer as outras coisas, a mesma coisa também para os pais. O que os pais tanto reclamam os professores também vivenciam” (G2A).

“Em casa você não está se deslocando, gastando com o deslocamento, mas vou dormir meia noite, uma hora da madrugada, digitando alguma coisa, planejando, arrumando agenda, coisa que se eu tivesse na escola tirando meus horários pedagógico - HP não ia ter interrupções como tenho na minha casa. [...] As crianças têm mais facilidade que os adultos, tem criança que faz a atividade só manda a foto, sabem tudo, mas tenho caso de aluno que não envia a tarefa porque só tem um celular em casa e não tem acesso, como a criança não tem contato com o celular é só o da mãe, as vezes a mãe não sabe mandar a foto, tem casos também de avós que não sabem e não tem como pagar um reforço” (P1B).

As mudanças no cenário escolar fruto da transformação repentina na dinâmica social trouxeram implicações visíveis presentes nos discursos, como o acúmulo de atividades que desequilibrou a rotina e, de forma geral, provocou desconforto que interferiu no emocional de professores e famílias (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020; ARRUDA, 2020; REDIG; MASCARO, 2020; MARQUES, 2020; MINETTO, 2021).

Assim, o ERE como uma solução temporária ao ensino desencadeou circunstâncias desconfortáveis. Na atividade docente, a sobrecarga de trabalho a qual foram submetidos resultou na precarização do ensino (DALBEN, 2019; KLEIN, 2020; MARQUES, 2020; OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020). Em concordância com os demais autores Faissal e Sousa (2021), Cabral e Ruas (2021) destacam o desgaste que o ERE proporcionou, referente ao maior uso de tempo e energia para dar continuidade ao ensino.

4.3.6 Desconhecimento acerca dos novos alunos

O aspecto fundamental ao ensino, seja remoto ou presencial, é conhecer o sujeito a quem se destina a proposta, na condição de isolamento identificar suas necessidades, a forma de aprender e as condições para isso, requeria recursos, dedicação dos docentes e familiares para conduzir o processo (FERREIRA; BOTELHO, 2020; SILVA; BINS; ROSEK, 2020). No desenvolvimento de atividades remotas, esta era uma das limitações, pois era difícil identificar as especificidades dos estudantes e planejar a partir desse conhecimento. É o que apontam os excertos a seguir.

“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 da CEMEI para a escola. Esses alunos não conhecíamos as necessidades, porém na CEMEI também tem o apoio à inclusão, tem os projetos e uma moça que dava suporte, falava sobre o aluno (professora atuante no AEE). Iniciou as aulas em fevereiro e, em menos de um mês a pandemia veio, então tive pouca convivência com os alunos menores, os novatos, porque foi menos de um mês” (AIA).

“Tem a Rosa, chegou em agosto desse ano (2021), é diagnosticada com paralisia cerebral - PC, eu não tive muito a informação dela, pedimos o relatório a 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 uma maneira geral, fiz sem conhecer ela, eram mais atividades de coordenação motora, atividades que envolvessem pintura, até que tive a oportunidade de conhecê-la. Um dia estava na escola e por coincidência ela foi lá, apesar da PC, ela conversa, fala com você, não tem as mãos tão atrofiadas, consegue desenvolver algumas atividades de coordenação motora, 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 a mãe e ela falou: “Ah! Ela não enxerga bem”. Fiquei: “Meu Deus! Por que ela não me disse antes?” [...] um grande desafio para mim [...], então as atividades que eu estava fazendo estavam sendo em vão porque apesar de ter o tato tinha muita atividade que era visual e ela não enxergava direito. [...] a mãe não me dá o laudo, eu não sei se é baixa visão ou cegueira 100%, a mãe dela não consegue me falar” (P2B).

O discurso do apoio a inclusão enfatiza o desafio por não conhecer os estudantes PAEE, situação delicada que poderia ocasionar planejamento de ensino inadequado à realidade deles, reduzindo a possibilidade de se envolverem com o ensino. Além disso, sem desafios significativos, P2 confirma a situação com o relato sobre o desconhecimento acerca da aluna, pois a ausência de informações interferiu na produção de material voltado para as reais possibilidades da estudante, desencadeando situação desconfortável à medida que buscava soluções sem a contribuição da família. Conde, Camizão e Victor (2021) enfatizam a dificuldade do PAEE na rede pública para ser inserido, de modo que a participação e aprendizagem fossem asseguradas.

Os autores corroboram que estar ciente das especificidades, da maneira de aprender dos estudantes, da colaboração com a equipe pedagógica produz ganho de tempo para dedicar-se a produção e execução das intervenções, lidar com os estudantes em determinados aspectos depende do que se sabe, se percebe sobre estes (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020; CAPELLINI, 2021; NUNES; CALDAS; AMORIM, 2021).

4.3.7 Falta de metodologia e excesso de atividades

Com o ERE, a família assumiu maior responsabilidade no processo educacional, necessitando estreitar laços com a escola para continuidade do ano letivo, contudo, uma multiplicidade de situações implicou em um processo ativo, como explicitado na fala da mãe da escola B:

Esse ano (2021), eu tive dificuldade porque eu não tenho aquele dom, aquela coisa para ensinar. Ano passado (2020) estava mais maneiro que esse, vi que na prefeitura é um pouco diferente, é mais puxado, passei uns meses ensinando ele, quando foi o mês de agosto que começou o semestre, coloquei no reforço. [...] A dificuldade que eu acho é que elas passam muitas atividades, tinha a impressa do bloco de tarefas, que são duas matérias por dia, tem atividade do livro ainda, às vezes ainda tinha ditado, leitura [...] Em relação a criança que tem autismo não dão instrução de como agir dentro de casa para ensinar. Era do jeito que eu sabia, nunca tive costume de ensinar. Em 2020, a dificuldade era porque elas não passavam essas tarefas com esses conteúdos, ensinando a ler e escrever, só era umas coisas que não tinham nada a ver, uns textos, fazer as brincadeiras, fazer vídeos, elas inventavam algum tipo de artesanato (M1B).

No discurso, a mãe reconhece a ausência de preparo para conduzir as atividades durante as aulas o que, em determinado momento, a fez buscar reforço escolar para o filho. Aponta a mudança de escola durante o período de aulas virtuais, mostra a não compreensão da organização escolar, destaca as diferenças na metodologia de ensino e ressalta que considerou que na SEMEC havia excesso de atividades. Glat e Plestsh (2020) enfatizam que a celeridade para transpor o ensino ao virtual, sem a organização efetiva ao novo formato, pode ter ocasionado a utilização dos objetivos outrora planejados para o presencial, bem como a estranheza da família em desenvolver o aspecto pedagógico também poderia influenciar nessa percepção de exagero.

Outra questão que se acentua é a necessidade sentida pela família de suporte sobre como agir com a criança com TEA que, somado a inabilidade para ensinar, dificultou o envolvimento dos estudantes e gerou, muitas vezes, recusa em participar das atividades, pois as crianças não tinham a residência como referência para escolarização (DIAS, 2021; DIAS; SOUSA; ABREU, 2021).

4.3.8 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 ocorrência das atividades pedagógicas em isolamento social. Nota-se que no ERE houve falta de

organização do ensino para garantir o acesso do PAEE à proposta pedagógica, pois não houve orientação e capacitação docente. Dessa forma, a estranheza para conduzir aulas *on-line* resultou em formato distinto entre as escolas.

“A orientação da 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, em documento só tem que as crianças especiais têm que ser atendidas e a escola tem que elaborar suas estratégias para que esse atendimento ocorra. Outra coisa que poderia ter contribuído mais era a própria SEMEC ter dado uma orientação e suporte maior em relação a isso, se tu pegar o plano de ensino remoto a parte que fala da educação especial é bem vaga, [...], não dá sugestão de estratégia só deixam a mercê da escola, é um tópico bem curto mesmo” (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 é a critério da escola. Até o plano de retorno achei que eles lavaram as mãos, deixando a critério da escola” (GB).

“Não há suporte. O suporte que eles dão é aquela formação, mas nada específico para a educação especial, sempre passam informação geral e até o que te falei acho que eles fazem formação para professores que tem acesso a plataforma que não é o caso da nossa escola, então temos que filtrar muita coisa que eles falam” (P2B).

“O suporte é a formação *online*” (P1B).

As escolas desenvolveram estratégias de atendimento ao seu público, contudo, apesar dos esforços da gestão para garantir o direito do PAEE ao processo educacional 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, pois desresponsabilizava os docentes da sala comum na condução da proposta pedagógica, no desenvolvimento dos conteúdos curriculares para todos os estudantes (NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020).

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, 2020; NETA; NASCIMENTO; FALÇAO, 2020).

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

2020), uma vez que no processo os professores seguiram desassistidos na organização da proposta de ensino.

4.4 A família no Ensino Remoto Emergencial

Com a rotina de aulas em casa havia maior responsabilidade na condução das estratégias para propiciar desenvolvimento, em especial a muitos estudantes PAEE (ARRUDA, 2020; KIRCHNER, 2020). Nesse aspecto, criou-se a categoria para compreender a vivência familiar do PAEE durante as aulas remotas, dividindo-a nas seguintes subcategorias: 1) Alteração na rotina, 2) perda de familiares, 3) regressão no desenvolvimento, 4) orientação, 5) reconhecimento dos direitos e compromisso, e 6) atuação como professores exige preparação.

4.4.1 Alteração na rotina

O movimento de mudança do espaço escolar fragilizou o processo educacional de modo a comprometer a aprendizagem de muitos estudantes em virtude de inúmeros obstáculos que surgiram quando as mães tentaram estabelecer uma rotina escolar no contexto familiar (CABRAL; MOREIRA; DAMASCENO, 2021; TORRES; BORGES, 2020; OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020). Assim, o discurso realça a problemática vivenciada por uma das famílias de estudante PAEE durante as aulas remotas.

No remoto ele reagiu péssimo, deu muito trabalho, pedia todo dia para ir à escola, porque ele ama a escola. Ele ama a escola e não aceitava fazer a tarefa. Foi difícil trabalhar com ele, a pandemia todinha ele fazia, mas era com dificuldade. Até hoje ele faz, porque ainda tem uma atividade que vai pelo aplicativo para a escola, já faz mais contente, porque sabe que vai para a escola. É muito difícil a mudança de rotina com ele (M3A).

Aqui eu fico acompanhando tudo, orientando. [...] Fico o tempo todo pedindo para caprichar, estimulando (M2A).

Na hora de fazer a tarefa, a Violeta vai respondendo e eu vou acompanhando. Não estou tendo trabalho para orientar ela não, consegue colocar o nome dela, não consegue a letra cursiva, tem muita dificuldade nessa letra, observa os desenhos para falar a palavra (M3A).

Todo dia já tinha aquele horário, aquela rotina, tinha criado a rotina com ele. As 13:00 h, a gente já começava a fazer atividade, ficava até as 14:00 ou 17:00 h. Tinha criado aquele hábito com ele, só que como eu não tenho paciência, porque ele tem um temperamento muito forte, ele bate de frente, resiste muito, como não estava mais conseguindo, estava psicologicamente afetada, meu psicológico com ele, foi o

jeito botar no reforço no segundo semestre de 2021. A mesma rotina que eu tinha criado com ele, continuei, só que no reforço (**M1B**).

O relato vai ao encontro com a literatura quando destaca que alguns estudantes com TEA sofreram drasticamente com a ausência da escola durante o isolamento, com experiência afetiva e escolarização limitada tornavam-se passíveis de regressão no desenvolvimento (SANTOS, 2021; MENDONÇA; PESSOA, 2021). A quebra das atividades rotineiras requeria organização para que o aluno assimilasse a nova situação, necessitando então, de intervenções, estímulos específicos e, nesse caso, família e escola precisavam dispor de maior energia para propiciar um ambiente e uma proposta de ensino que ajudassem no engajamento, contudo, ainda sem garantia de êxito (CARDOSO, 2021). Nesse processo, a complexidade do contato *on-line* obstaculizava ainda mais a aprendizagem do aluno PAEE que sentia falta da escola (DALBEN, 2019; TORRES; BORGES, 2020).

É possível perceber também que três famílias conseguiram desenvolver uma rotina para acompanhar as aulas remotas, no caso da mãe da escola B, fica explícita a ocorrência de conflito que provavelmente se deu pela não formação com fins de escolarização, assim como em função da própria criança com TEA, possivelmente se encontrava em um momento de desorganização por inúmeros fatores, inclusive a falta da escola (SOUSA; DAINEZ, 2020; TORRES; BORGES, 2020). Para melhor desenvolvimento do ensino é necessário apropriar-se das especificidades daqueles a quem este se destina, conhecer como a criança aprende para facilitar a organização de estratégias (FERREIRA; BOTELHO, 2020; SILVA; BINS; ROSEK, 2020), além disso, a criança está habituada com a relação mãe e filho o que dificulta vê-la em outra condição, nesse caso, orientadora das atividades escolares sem a presença dos docentes.

4.4.2 Perda de familiares

Com a pandemia, a população vivenciou inúmeras situações no processo de escolarização, sejam questões financeiras com desemprego em alta, a contaminação com o vírus da COVID-19 e a mais delicada que consistiu na perda de familiares em razão de complicações com a doença (DALBEN, 2019; GIORDANIO, 2020; CABRAL; MOREIRA; DAMASCENO, 2021). Foram situações que interferiram fortemente na dinâmica da família com grandes prejuízos ao PAEE, como expõem a mãe da escola A.

Primeiro a pandemia, depois perdeu o pai, pegou COVID também, ficou com um trauma, ele não fica perto de ninguém sem máscara. Ele está na terapia. A escola me ajudou, me encaminhou, me deram orientação para procurar um psicólogo, mandou

ir para o CAPS, o CAPS me ajudou e hoje ele está no acompanhamento com a psicóloga. A psicóloga falou que ele não assimila muito a morte do pai, tudo que faz na terapia com a psicóloga coloca como se o pai estivesse presente, entendeu? Ele não sabe direito o que é dia, o que é noite, está trabalhando a parte do sentimento, porque não sabe o que é alegre, o que é triste. Está tudo muito confuso, o que era para estar em ordem na cabeça dele. As ideias dele não estão na ordem crescente, digamos de 1 a 9, está em 4, em 3, imagina muita coisa, fala coisas inexistentes (M1A).

Nas informações supracitadas por M1, a escola exerceu papel importante no apoio, direcionou a mãe, encaminhando-a a serviços fundamentais para criança em virtude da perda sofrida. No período, a criança foi envolvida por intensas mudanças sem tempo hábil para assimilar e, em função disso, desorganizou-se, afetando habilidades já adquiridas. Nesse processo, as questões emocionais em decorrência das perdas, a permanência em isolamento, dificultaram as relações provocando tensões nas interações virtuais fundamentais em meio à crise (DALBEN, 2019; CABRAL; MOREIRA; DAMASCENO, 2021; FERREIRA; BOTELHO, 2020; SILVA; BINS; ROSEK, 2020; SENHORAS et al, 2020).

4.4.3 Regressão no desenvolvimento

A reviravolta no ensino que resultou no ERE, de modo geral, requisitou maior estímulo para a aprendizagem (SANTOS, 2021), no entanto, este funcionou em condições desfavoráveis e, em alguns casos, resultou na regressão da aprendizagem, como mostra os excertos a seguir.

Toda essa mudança para o Lírio regrediu muito o quadro dele. A psicóloga fala que ele regrediu muito em relação ao que já compreendia, coisas que já tinha aprendido na escola. Com a falta da escola a alfabetização dele se tornou mais difícil, ainda é uma luta constante para alfabetizar ele, já tem 8 anos e só parou nesses dois últimos anos por causa da pandemia, foi uma série de confusão na cabeça dele. [...] A falta da escola é ruim na vida dele, mas vai dar certo, porque a gente não desiste. [...] A dificuldade maior dele é porque tudo que ele aprendeu se perdeu, entendeu? Volta à estaca zero, porque o autista vai vendo e memorizando, se ele para de ver, para de fazer, regride muito. A dificuldade maior dele é para aprender tudo novamente, todo o conteúdo que ele tinha ganhado, ele perdeu, você vai começar novamente com as vogais, consoantes, numerais, estava sendo trabalhado nisso durante esse período da pandemia todinho porque o primeiro ano ele ficou sem aula e esse ano coloquei no reforço. Ele está aprendendo a pôr o nome. Eu acredito que quando começar as aulas, pegar mesmo para valer, eu acho que ele volta (M1A).

Particularmente acho que não teve muito desenvolvimento, acho até que regrediu um pouquinho porque ele é muito inteligente (diagnóstico: AH/TEA), então, se estivesse em aula presencial estaria bem melhor, acho que não teve tanto rendimento. Com a Violeta tentei o reforço, mas achei que regrediu um pouquinho até na vontade de ir para a escola, no presencial desenvolvia melhor, até porque ajudo, mas não tenho experiência de professora (M3A).

M1A expõe que o ensino *on-line* desorganizou a criança em decorrência da sensibilidade a mudanças, característica marcante no TEA, assim, trouxe perda importante no aprendizado, pois o deixou longo período distante das atividades escolares, alterando completamente o processo de socialização, a comunicação, o aprendizado nesse percurso formativo, como sinalizado por Torres e Borges (2020).

Outro elemento exposto é a utilização do professor de reforço para auxiliar no ensino, que deixou explícito que a orientação da figura materna não foi suficiente para o desenvolvimento educacional do estudante por diversos motivos, dentre eles, a recusa às formas de ensinar diferentes do habitual, acrescido da impossibilidade das mães de organizar mecanismos adequados ao ensino, principalmente com determinados estudantes PAEE. No caso exposto da criança com TEA, a família precisaria estar bem atenta ao ritmo, à forma de aprender e identificar o melhor momento de convidá-lo para as atividades, a maneira de envolvê-lo para que junto aos professores organizassem e fosse auxiliado por estes na rotina em casa (CARDOSO, 2021; CURY et al, 2020).

M3 também aponta consequências do período estendido do ERE, expõe que o modelo educacional aos estudantes da referida família apresentou rendimento reduzido em detrimento do presencial. O ERE como solução para conter prejuízos educacionais, uma vez que a inexistência do convívio escolar resultaria em problemas acadêmicos, emocionais, alterou o comportamento reduzindo a vontade de estudar, de modo geral. Nesse caso, a criança que já apresentava resistência à escola em decorrência de barreiras sensoriais, as dificuldades aumentaram, resultando em acentuadas desigualdades sociais (DIAS; PINTO, 2020; SILVA; BINS; ROSEK, 2020; REDIG; ROSEK, 2020; SANTOS, 2020).

4.4.4 Orientação

O ERE estava além da disposição dos recursos tecnológicos, pois se faziam necessários outros aspectos como orientação e suporte familiar para estabelecer interatividade nas aulas (ABREU, 2020; SCHWAMBERGE; SANTOS, 2020). Nessa visão, G1 da escola A traz a ideia de ensino compartilhado, no qual propiciava maior responsabilidade aos familiares para ampliar a participação nas atividades pedagógicas e, em concordância com este, P2 da escola B, destaca a função da família no acompanhamento e orientação do processo educacional.

“A família é o suporte maior, o professor só vai conduzir o processo se na casa da criança tiver um orientador. A criança nesse período remoto precisa do professor e do orientador em casa, só ela e o professor vai ficar muito distante, principalmente para nossa faixa-etária de idade atendida, de 1º a 5º ano. Se a criança não tiver alguém

orientando vai se dispersar, não vai conseguir fazer porque não quer ou porque não sabe, não adianta ficar na frente da tela do celular assistindo um vídeo se não tiver um orientador, então o papel da família é fundamental como orientadores” (G1A).

“A família é fundamental nesse período de aulas remotas no acompanhamento e orientação das atividades” (P2B).

Os depoimentos asseguram a necessidade de orientação aos pais ou responsáveis durante as atividades remotas, em uma relação recíproca com a escola para encaminhamento do processo educacional. A adoção da proposta pedagógica remota carecia de efetiva parceria entre escola e família, principalmente quando se tratava de crianças sem autonomia ou estudantes PAEE com demanda de suporte diferenciado para acesso aos recursos tecnológicos e/ou conteúdos curriculares (CURY et al, 2020; CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2021). Na ocasião, familiares atuaram orientando e motivando os estudantes, uma vez que a proposta poderia resultar em dispersão ou desânimo, como evidenciado por Abreu (2021).

4.4.5 Reconhecimento dos direitos e compromisso

No sistema regular de ensino ainda há constante busca por garantia de participação e aprendizagem do PAEE de forma equitativa. No decorrer da história, os desafios relacionados às questões materiais, formativas e até mesmo atitudinais foram constantes e interferiram na adequação e ajuste dos planos de ensino para o desenvolvimento dos estudantes (NUNES; AMORIM; CALDAS, 2020; GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). Nesse sentido, as gestoras das escolas A e B admitem que na atualidade percebem um maior engajamento dos familiares de alunos PAEE, um reconhecimento destes dos direitos que seus filhos têm e um compromisso com a busca por melhores condições de aprendizagem deles.

“Uma visão que eu tenho é que as famílias de crianças especiais são mais dedicadas do que as famílias que não têm uma criança especial. Elas lutam mais, são mais entendedoras da lei, uma grande porcentagem delas compreende muito bem quais os direitos dos seus filhos, mas têm aquelas que não têm esse entendimento, às vezes devido ao grau de instrução mesmo, não são conhecedoras dos direitos” (G2A).

“Uma criança sem deficiência nenhuma já depende do pai, depende do celular do pai, do pai levar ele a escola, e uma criança com deficiência é triplicado isso. Então, essa rede de apoio, essa participação da família, esse comprometimento é crucial, indispensável. Como falei antes, as famílias escondiam, tinham vergonha porque eram diferentes, agora não a gente vê que já conhecem os direitos, melhorou” (GB).

O conhecimento dos familiares acerca dos direitos favorece o processo de inclusão escolar à medida que proporciona maior possibilidade de aprendizagem do estudante ao ter quem acompanhe e fiscalize as ações. O ensino remoto favoreceu em parte a interação com a escola para o direcionamento do ensino, mas na falta desse conhecimento pelos familiares, como coloca G2A, os profissionais teriam o desafio de incentivar, apoiar, mostrar a importância de manter os estudantes ativos no processo, ainda que houvesse limitações no remoto como ressaltam os autores (PORTELA; REIS; ITABORAÍ, 2021; TORRES; BORGES, 2020; OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020; MARQUES, 2020). Nesse processo, as mães demonstram sua visão sobre a função que tinham no ERE, como apontam as falas a seguir.

Acompanhamento das atividades (M1A).

Participo mais na hora de explicar as atividades para elas, mas quando ele (pai) está em casa, ajuda e a Jasmin, que tem mais dificuldade, ela gosta muito dele, da presença dele em casa, até atende mais ele para se sentar, fica mais quieta para fazer as atividades (M2A).

No caso só eu mesmo para ajudar na atividade, só eu que ensinava aqui em casa. Tentava fazer o máximo possível (MB).

As falas demonstram compromisso com o processo educacional remoto, e se traduzem, de forma mais explícita, no auxílio para a realização das atividades pedagógicas em detrimento do conjunto, ou seja, do acompanhamento das aulas, interação em grupo ou plataforma virtual, como já evidenciado, os quais ficaram prejudicados na rede pública de ensino (ABREU, 2020; OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020; SAVIANI; GALVÃO, 2020; SANTOS, 2020; SOUSA; FAISSAL, 2021).

4.4.6 Atuação dos pais como professores exige preparação

Escola e família no decorrer do ERE comprometiam-se com a proposta educacional enquanto durasse a pandemia. Nesse processo, com nova função em relação à escolarização, considera-se nos discursos a necessidade de preparo para executar os novos afazeres:

“Para o aprendizado remoto, a família ia desenvolver o papel do professor porque ia estar ali do lado da criança, mostrar como era para ser desenvolvida a atividade e é quem ensina, incentiva. Assim, eles também necessitam de uma preparação, porque ensinar não é tão simples, não é algo simples” (A1A).

“Por mais que eu esteja ali explicando algo não é a mesma coisa, os pais fazem praticamente o papel do professor mesmo. [...] Então, o papel dos pais é fazer acontecer o pedagógico, é uma parceria, organizamos as aulas, mandamos as atividades, explicamos, mas o pai tem que acompanhar” (P1B).

Papel de professor, foi uma reviravolta. Primeiro era eu ensinando, depois cansei comecei a pagar reforço, aí além do reforço está me saindo um pouco pesado, porque saia do BPC da Violeta e ela começou a reclamar dizendo que a professora estava sem paciência, começou a encher o reforço de alunos, estava barulhento, tirei do reforço (M3A).

Com a função imposta, sem as técnicas de ensino, as famílias, mesmo esforçando-se, não dispunham de conhecimento suficiente para orientar todas as etapas do processo ao PAEE (NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020; CABRAL; RUAS, 2021). Na mediação pedagógica *on-line* foi possível identificar o desconforto na fala de M3 com os novos direcionamentos, inclusive no aspecto financeiro, mesmo em condições desfavoráveis, fazendo uso do BPC, política assistencial que ampara idosos e pessoas com deficiência cuja renda seja insuficiente para as necessidades básicas (SANTOS, 2016).

4.5 Planejamento no contexto do ensino remoto

A proposta educacional no ERE suscitava criar novas estratégias, replanejar o processo educacional desde a interação em aulas síncronas à seleção dos meios viáveis ao seu desenvolvimento, a ocorrência de atividades assíncronas para disponibilizar intervenções ajustadas ao conjunto de possibilidades que se formou de maneira que envolvesse o PAEE (MARQUES, 2020; KLEIN, 2020). O planejamento é uma etapa essencial para tornar acessível a proposta pedagógica, no entanto, a categoria buscou demonstrar sua reconfiguração no ensino remoto, com as seguintes subcategorias: 1) Atividades voltadas para alfabetização e letramento, 2) planejamento em função da formação e, 3) planejamento em função do modelo fornecido para escola.

4.5.1 Atividades voltadas para alfabetização e letramento

A escola A teve como estratégia um grupo de apoio para organizar atividades diferenciadas ao PAEE, dada a necessidade em função da reduzida assistência no grupo de *WhatsApp* da turma de origem. No entanto, responsabilizar-se por tal função trouxe limitações conforme o exposto:

“Foi uma dificuldade para mim, porque tinha que fazer uma atividade diferenciada para os diferentes níveis, mas até pela demanda da direção, eram muitas as demandas, não tinha esse tempo pra fazer uma atividade diferenciada para cada ano de ensino, como a maioria dos alunos não sabiam ler, estavam na fase de alfabetização e letramento, voltei essas atividades para essas habilidades até porque não podia fazer atividades complexas demais, tinham os casos de crianças que conseguiam se desenvolver melhor” (G1A).

No discurso, observa-se que as atividades pedagógicas foram estruturadas para o nível de alfabetização e letramento, havendo, contudo, o reconhecimento de que se devia atender todos os níveis educacionais. No entanto, era o gestor que estava a cargo dessa atividade e era difícil conciliar as demandas do grupo de apoio com as da gestão (SOUSA; FAISSAL, 2020). A seguir são expostas algumas atividades desenvolvidas no grupo de apoio, figura 7:

Figuras 7: Devolutivas de atividade



Fonte: Acervo da escola, (2021).

As atividades são devolutivas dos alunos no grupo de apoio durante as aulas *on-line*. Nas atividades expostas de língua portuguesa e matemática há destaque à temática junina, período no qual foram realizadas, também desenvolvem os gêneros poema e receita, sendo que essa última, o estudante desenvolveu junto aos familiares. Observa-se que as atividades estão em um contexto que considera as diretrizes curriculares do município a partir da organização da SEMEC em formações com uso de sequências didáticas para direcionar a proposta

curricular. Infere-se que o material possibilita desenvolver as aulas de múltiplas formas, com uso na residência de diferentes elementos para acesso às informações e desenvolvimento das habilidades propostas. Há que se chamar atenção para a atividade de matemática que possui resposta inadequada em uma das alternativas, situação que funcionaria como base para aprofundar o conteúdo.

De imediato, no ERE, mesmo em momento singular, era necessário ter cautela para que as atividades disponibilizadas ao PAEE estivessem em concordância com o currículo com o intuito de distanciar o ensino de um formato segregacionista (CURY et al, 2020; CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

4.5.2 Planejamento em função da formação

Na escolarização do PAEE há expressiva dificuldade nos sistemas de ensino para desenvolver planejamento que valorize as potencialidades e implemente estratégias que proporcionem desenvolvimento das habilidades (SENHORAS et al, 2020). Com o advento da pandemia, as inquietações docentes foram crescentes por carência de conhecimento nesse campo específico. É o que sinaliza a gestora da escola B:

“É uma questão que necessita de mais informação, porque até na formação não tem tanto essa discussão. Não vemos isso na formação. As meninas (docentes) não trazem sugestões para os alunos especiais da formação não, trazem sugestão para superação de níveis, mas para os alunos especiais não têm. A gente tem essa dificuldade de planejar e ter orientações específicas para os professores trabalharem” (GB).

A proposta formativa com foco exclusivamente na superação de níveis pode desmerecer estudantes PAEE, pois é possível tornar-se mecanizada. Nota-se que a capacitação docente não instrui os professores a desenvolverem um trabalho voltado a diversidade dos estudantes, deixando um vazio sobre como proceder na prática, pois não há orientações mais específicas para intervenções que contemplem todos os estudantes ou adequações que permitam tornar acessível o currículo aos que possuem maiores limitações ou forma diferente ao aprender. Nesse sentido, a literatura expõe que a rigidez dos planos, a excessiva valorização do mérito estimula a estruturação de um ensino distante da maneira de aprender dos estudantes (LUSTOSA, 2019). Além disso, informações restritas para planejar o ensino para o PAEE, caracteriza-se como contrária ao que preconiza a literatura ao indicar que para uma organização escolar inclusiva a

equipe pedagógica deve munir-se de conhecimentos sobre seu público, dentre eles o PAEE (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

4.5.3 Planejamento em função do modelo fornecido para escola

Os objetivos firmados para desenvolver o currículo sofreram modificações ao serem transpostos para o formato *on-line* e o planejamento foi remodelado com atividades pontuais para envolver o PAEE (DALBEN, 2019; KLEIN, 2020; DIAS; PINTO, 2020). Esse processo, resultou em diferentes realidades para planejamento do ensino.

“Quando chegamos na escola a diretora já deu um modelo. Não tive dificuldade porque já tinha experiência com o planejamento. [...] A prefeitura manda os planejamentos, uma sequência didática, mas temos essa autonomia para mudar de acordo com a realidade” (P1B).

A SEMEC direcionava o planejamento através de sequência didática disponibilizada nas formações da rede de ensino, sobre a qual o professor tem liberdade para adequar à realidade do alunado. Assim, P1B destaca ausência de dificuldades por ter experiência em planejar. No processo, o planejamento das aulas virtuais demandava conhecimento, atenção extra a cada contexto para refazer e mediar as sequências didáticas (SENHORAS et al, 2020). A docência tentou atender as orientações da rede de ensino, aliando o currículo às demandas de uma situação de emergência, buscando compreender as necessidades no âmbito familiar e gerenciar questões pessoais e familiares (FERREIRA; BARBOSA, 2020; KLEIN, 2020; REDIG; MASCARO, 2021). Na verdade, reconhece-se que nem sempre isso foi possível, principalmente no que diz respeito ao PAEE.

4.6 O processo de aprendizado no ERE

Com o ensino *on-line* se fez necessário investigar como ocorreu, na perspectiva dos participantes, o processo de aprendizagem. Essa categoria foi subdividida nas seguintes subcategorias: 1) progresso, 2) ausência de interação como obstáculo para avaliar o processo de aprendizagem, 3) critérios para identificar o processo de aprendizagem da criança e, 4) vínculo com a escola.

4.6.1 Progresso

Diante do cenário de crise, a equipe pedagógica esteve ativa para manter a aprendizagem dos estudantes a partir das atividades pedagógicas. Embora sejam visíveis as perdas no ensino, considerando os obstáculos vivenciados, Klein (2020) relata a ocorrência de algumas vantagens no processo, como o despertar de outras possibilidades para o ensino, a visibilidade da função docente e o fortalecimento do vínculo com a família que pode contribuir com a escolarização no pós-pandemia. Nesse sentido, os discursos consideram a ocorrência de progresso relacionado a aprendizagem do PAEE, considerando as possibilidades que havia.

“Teve alunos que estavam no grupo de apoio e foram avançando, como falei, até os professores da turma regular foram percebendo isso. Teve devolutiva de professora do 1º ano, relatando que os pais conversaram com ela e relataram que a criança estava tendo avanço com o acompanhamento do grupo de apoio” (G1A).

“Consigo perceber avanço em todos eles, mas não vou colocar esse mérito só para mim, porque desenvolvo as atividades, o mérito do avanço deles também é das famílias e das professoras de reforço, porque é quem está lá com eles, diariamente. O que está ao meu alcance, eu faço, mas não é mérito só meu, não. Todos eles estão tendo um desenvolvimento perceptível” (P2B).

Esse ano ele se desenvolveu um pouco mais, teve mais evolução. É meio complicado, mas esse ano (2021) ele está bem melhor, ele já faz o nome, já sabe os números, já sabe tudo, só que ele esquece, de vez em quando (MB).

Os discursos apresentam a percepção de diferentes sujeitos sobre a escolarização do PAEE com realidades distintas nas instituições de ensino, gestor, professora e mãe que expõem o exemplo de criança com TEA. A família da escola B, reitera a complexidade do remoto, contudo, pontua avanço da criança no segundo ano, sinalizando que “na prefeitura a professora tem aquela paciência de dar dicas” (M1B). Depreende-se que o ano inicial de implantação do ERE proporcionou maior abalo na rotina, sobretudo, por estranheza ao processo, um período de adaptação com perda significativa na aprendizagem. Com a mudança total do espaço físico para o ambiente digital, o ensino acontecia em meio a emergência de diversas ordens para a aprendizagem do PAEE (CABRAL; RUAS, 2021; ARRUDA, 2020; ABREU, 2020).

4.6.2 Ausência de interação como obstáculos para avaliar o processo de aprendizagem

Avaliar o processo educacional permite mudar caminhos para promover avanços na aprendizagem, contudo, no ERE houve dificuldade para realizar essa avaliação, como evidenciado nos excertos.

“Questão de evolução é mais fácil identificar no presencial, quando se acompanha o aluno e ele faz ali. Por exemplo, se mostrar o alfabeto móvel ao aluno e ele consegue identificar determinada letra é mais fácil do que mandando uma atividade e ele passando dias para me responder, porque a família pode procurar um momento mais oportuno, que é o indicado, o melhor momento dele de aceitação para fazer aquela atividade. No presencial, alunos que por algum motivo faltam as aulas, a gente percebe que esquecem algo que já faziam, a gente está observando a criança ali, está vendo” (AIA).

“Avalio como bom os alunos que, de fato, estão participando. Como a gente sabe, o ensino remoto não nos dá as mesmas possibilidades que teríamos no presencial com aquele contato mais direto” (P2B).

A dificuldade se dá porque no processo educacional, acompanhar, avaliar a aprendizagem direciona os professores para a estruturação do ensino, promovendo diferenciações, se necessário, para aprendizagem (SANTOS; MENDES, 2021), porém, garantir acesso ao currículo proposto ao PAEE no remoto, nitidamente, apresentava maiores limitações (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020).

4.6.3 Critérios para identificar o processo de aprendizagem da criança

No sistema remoto, as instituições de ensino desenvolveram estratégias para alcançar interações e, assim, identificar a funcionalidade da proposta direcionada ao seu público, como é possível verificar no discurso da gestora da escola B:

“Marcamos uma videochamada, com ela conseguimos identificar se o aluno tem diálogo, pronúncia, se lê, se compreende o que você pergunta, então, a nossa avaliação é mais assim desses aspectos de interação e de compreensão, porque não tem como serem colocados em uma mesma régua, uma mesma medida de um outro aluno, consideramos essas habilidades de interação, autonomia, compreensão da criança. Lá no sistema avançamos o aluno e se ele não fez a avaliação também colocamos que ele não participou” (GB).

O referencial em estudo põe em destaque que o processo educacional não deveria ser limitado às sequências didáticas, indicações para desenvolver atividades, tampouco o vínculo para que a escola estivesse simplesmente presente na vida do PAEE, a escolarização *on-line* deveria prezar por desenvolver mecanismos efetivos para a participação e o progresso do alunado (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020). Nesse sentido, a videochamada foi uma alternativa encontrada para preservar o contato com os estudantes, permitindo direcionar o ensino (SILVA; BINS; ROSEK, 2020).

4.6.4 Vínculo com a escola

Na proposta remota, M3 da escola A, considera o ERE insuficiente para dar continuidade ao ensino e manutenção da aprendizagem, uma vez que o modelo para família foi limitador por crescente contratempo ocasionado com a situação pandêmica.

Não teve muito aproveitamento escolar. Ajudou a criança não ficar sem atividade (M3A).

Nessa perspectiva, se consolidou o vínculo escola-aluno por meio das atividades pedagógicas, no entanto, sem a real interação aluno-professor-turma os benefícios foram reduzidos. Assim, havia incompatibilidade do ensino *on-line* com as condições familiares, expondo os limites para o vínculo educacional e a redução do impacto para o PAEE por estar em isolamento, distante das relações sociais em momento delicado. Desse modo, seria indispensável o acesso a proposta virtual para que estes fossem parte, ainda que com as limitações presentes (SILVA; BINS; ROSEK, 2020; CURY et al, 2020; SOTERO, 2020; FERREIRA; RODRIGUES; MOREIRA, 2021).

4.7 Avaliação no ERE

Avaliar o ensino permite a equipe pedagógica analisar o processo, reestruturar caminhos, ou seja, projetar estratégias considerando as respostas obtidas para possibilitar o desenvolvimento educacional. No processo, a avaliação é uma das etapas indispensáveis para a tomada de decisões para viabilizar o acesso ao currículo (GLAT; PLESTCH, 2013). Nessa visão, a categoria discute a reestruturação dessa etapa nas duas escolas em estudo, dividindo-a nas subcategorias: 1) Avaliação para evitar o sentimento de exclusão, 2) ausência de provas, 3) avaliação presencial, 4) avaliação considerando o processo e, 5) recusa em fazer a avaliação.

4.7.1 Avaliação para evitar o sentimento de exclusão

Com a implantação do grupo de apoio ao PAEE na escola A muitos estudantes seguiram acompanhando de maneira mais expressiva o referido grupo em detrimento da turma regular. As reivindicações das famílias por um atendimento condizente com as possibilidades dos estudantes, pode ter levado os pais, de forma geral, a certo conformismo no sentido de

permanecer no grupo de *WhatsApp* à parte da turma regular. Nesse formato, a solução foi desenvolver mecanismo de avaliação no grupo de apoio.

“O grupo de apoio tinha avaliação. Na semana de avaliação faziam para não se sentirem excluídos, os pais de crianças especiais tinham filhos em outras turmas, então seguíamos o mesmo cronograma. Organizamos o material com avaliações do grupo de apoio” (G1A).

Fica evidente que houve entraves para o desenvolvimento da proposta remota, uma vez que o ensino virtual exigia domínio dos profissionais para adaptar o ensino, lidar com a diversidade dos estudantes, entre outros aspectos já mencionados. Nesse sentido, o desdobramento da equipe objetivava mantê-los ativos, pois com a complexidade vivenciada por professores e estudantes, somada a ineficácia do poder público em articular condições por meio de formações, recursos a professores e familiares resultou em maior delicadeza do processo formativo com organização de estratégias que variavam entre as instituições e do que é recomendado em termos legais (SILVA; SILVA; GOMES, 2021). Na referida escola, a equipe gestora encarregou-se também de atribuições pedagógicas para viabilizar o acesso dos estudantes ao ERE, dessa maneira, a inclusão escolar, discussão recorrente no presencial sobre como efetivá-la na prática, no ERE adquiriu novas barreiras para concretizar o processo de escolarização do PAEE (NUNES; AMORIM; CALDAS, 2020; PORTELA; REIS; ITABORAÍ, 2021; CAMIZÃO; CONDE; VICTOR, 2021).

4.7.2 Ausência de provas

Com as constantes modificações no sistema de ensino houve mudanças na condução do ERE, assim, em 2021 as avaliações destinadas ao grupo de apoio foram eliminadas, atendo-se a análise do processo, da participação, às atividades propostas, como é possível identificar a seguir:

“A gente não faz provas” (G2A).

Avaliavam de acordo com as atividades (M2A).

Eu explico para a professora como elas estão fazendo, porque eu não tiro muita Foto, porque quando a Jasmin está fazendo que eu pego o celular, ela não quer mais nem fazer, se incomoda, ela não gosta, tenho vontade de tirar fotos, até fazer vídeo, mas não dá (M2A).

Para Glat e Pletsch (2013), há uma multiplicidade de formas de avaliar o percurso educacional do PAEE, no discurso destaca-se a avaliação do processo para registrar avanços, déficits na aprendizagem, eficácia das estratégias e, assim, planejar ações para continuar o ensino.

Nas escolas, tornou-se prática comum a solicitação de fotos e vídeos no momento da realização das atividades. Com a negativa da criança para ser fotografada ou filmada no momento da atividade, a mãe fez uso do diálogo com as docentes e exposição das atividades realizadas, por meio do *feedback* se avaliava o processo para recriar métodos, materiais que possibilitassem a real participação e aprendizagem do PAEE na proposta pedagógica. Nessa condição, dialogando com os autores, o apoio familiar era base para implementar um ensino que envolvesse os estudantes (ABREU, 2020; ARRUDA, 2020; CURY et al, 2020; KIRCHENER, 2020; MINETTO, 2021; SILVA, 2021). Alguns registros do momento da realização das atividades, figura 8.

Figuras 8: Devolutivas de atividade



Fonte: Acervo da escola, (2021).

As imagens são de atividades devolvidas pelas mães dos alunos em momento prático e envio das imagens para o grupo de *WhatsApp*, situação exigida nas escolas como parte do processo de avaliação da participação dos alunos no processo remoto.

4.7.3 Avaliação presencial

No *on-line*, as possibilidades de estruturar o ensino para acesso aos estudantes PAEE não foi consistente, pois os profissionais elencam que nem sempre havia *feedback* satisfatório para obtenção de informações. Considerando essa especificidade, a escola B realizou encontros presenciais no ano de 2021, com a realização de testes para verificar o nível, a condição pessoal de cada aluno a fim de melhor direcionar estratégias no ERE.

“Quando solicitamos a ida na escola marcamos por turma, por exemplo, três dias para o 1º ano, três dias para o 2º ano, trazemos em grupos pequenos, convidamos o aluno e caso a mãe queira ficar também pode para esperar o aluno. É onde conseguimos ver melhor como está o desenvolvimento da criança, as habilidades” (GB).

No ERE, executar adaptações no material era difícil e nem sempre se materializava virtualmente (ABREU, 2020), sob essa condição, os profissionais submeteram-se a essa estratégia, mesmo com o risco de maior exposição ao vírus da COVID-19. Desse modo, foi possível identificar o nível da aprendizagem como relata P2:

“Para o Narciso (diagnóstico: TEA), comecei fazendo atividade adaptada, ele também entrou no reforço e está se desenvolvendo muito bem, ontem aplicamos uma prova presencial com ele e até comentei com a mãe que fiquei surpresa positivamente, se concentrou, ele era agitado no sentido de ficar em pé, mas o ficar em pé dele não atrapalhava nem ele nem a turma, só percebi que era uma inquietude então deixei ficar em pé, as vezes respondia umas questões em pé. Eu percebi que ele lia e conseguia compreender o que estava lendo e conseguia responder as questões, então fiquei muito feliz com o desenvolvimento dele, e já tem mais de um mês que não estou mais fazendo atividades adaptadas pra ele, porque já acompanhou a turma, não tem mais essa dificuldade, está sendo acompanhado por uma professora de reforço e até então não estou mais sentindo a necessidade de fazer atividades adaptadas. Isso é muito bom” (P2B).

A estratégia da escola de adotar a avaliação presencial foi satisfatória para a professora, que manifestou satisfação ao perceber que a rede de apoio desenvolvida entre escola e família proporcionou o desenvolvimento apresentado pela criança. Conforme o referencial, na implantação do ERE não se priorizou as condições efetivas para conceber o ensino, tampouco houve acompanhamento para implementar ações que oportunizassem a todos os estudantes acesso aos elementos básicos para prosseguir no processo *on-line* (NUNES; AMORIM; CALDAS, 2021; SENHORAS et al, 2020).

4.7.4 Avaliação considerando o processo

No remoto, conduzido de forma autônoma, cada instituição escolhia seus métodos para execução, avaliação e reorganização, ou seja, a mais viável ao ensino. Isso também ocorreu na avaliação. Os relatos apresentam encaminhamentos utilizados como alternativa para avaliar o processo ao PAEE:

“Avaliávamos pela participação no processo, a avaliação era mais simbólica, não para o grupo de apoio, mas em todas as turmas, porque uma prova que a criança faz em casa não dá para ter segurança que a criança domina aquelas habilidades, só dava para saber mesmo se fosse na sala de aula a criança fazendo sob orientação do professor, supervisionada porque o professor não iria ensinar, os pais até respondem para a criança a avaliação” (G1A).

“As avaliações acontecem em casa. Tem a semana de provas, mas é avaliado mesmo o processo, a participação do aluno” (A1A).

Tem dias que avisam para pegar as provas, mas nem ia pegar porque é a prova normal, fazendo as atividades regularmente já está acompanhando não tem a obrigação de fazer a prova (M3A).

“Tentava fazer com eles (PAEE), mas ia até onde dava, não forçava. A prova de rede eu não adaptava. [...] Na plataforma tem a opção para marcá-los como especial ou não, marcava a opção especial, mas avaliava eles dentro do próprio crescimento” (P2B).

Antes, eles avaliavam as atividades, toda quinzena temos que deixar as tarefas na escola, todo trimestre elas devolvem a pasta com as tarefas corrigidas, as do livro mandamos as fotos (M1B).

Os relatos dispõem que a avaliação ocorria com base no processo, acompanhamento de cada etapa proposta. Na escola A, apesar de preservar a semana de avaliação reconheceram que o processo definia a análise do percurso de ensino, o qual, atualizava os docentes sobre o nível dos estudantes. Na escola B, ocorria de forma semelhante ao inferir que havia provas, mas pautavam-se no processo. As informações são contrárias à discussão sobre a escolarização do PAEE na rede regular, ainda com maior ênfase no diagnóstico, fragilizando a implementação de estratégias que melhor explorem as potencialidades dos alunos (GLAT; PLESTCH, 2013).

4.7.5 Recusa em fazer a avaliação

Mediar atividades pedagógicas em um cenário de crise, requereu manejo para acolher inquietações, fadiga, estresse por estarem por um longo tempo em um mesmo espaço, principalmente quando se tratava de crianças sensíveis a mudança de rotina, sem o tempo

necessário para acolher as mudanças, o que desencadeou obstáculos no processo (DALBEN, 2019; TORRES; BORGES, 2020; REDIG; MASCARO, 2020; CARDOSO, 2021). Nesse sentido, houve recusa de alunos em fazer as avaliações, como demonstra a fala da mãe.

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

De acordo com Sousa e Dainez (2020), para alguns estudantes era mais difícil assimilar a mudança no processo, não reconhecendo o espaço familiar destinado ao desenvolvimento das atividades educacionais identificado na fala de M1.

4.8 Relacionamento família e escola no ERE

No ERE a construção do ensino era coletiva, um processo entre escola e família. Para ocorrência do ensino a família assumia protagonismo no direcionamento da proposta pedagógica, contudo, pesquisar o processo remoto demanda análise da relação firmada entre essas instâncias, alicerçando-se nas subcategorias: 1) acolhimento da família, 2) participação dos pais, e 3) manutenção de vínculo.

4.8.1 Acolhimento da família

No percurso pedagógico remoto, o acolhimento à família tornou-se a base do processo, pois compreendia cuidado e atenção às famílias para ter acesso aos estudantes. A equipe escolar adquiriu dupla função, se responsabilizando pelo aspecto pedagógico, as orientações e o amparo às famílias como mostram os relatos.

“A gente sempre se preocupou em acolher as famílias, chamávamos para reuniões *on-line*, quando os pais procuravam a escola sempre eram atendidos, sempre acompanhávamos a participação, quando os professores chegavam com nomes de alunos que faltavam as aulas a gente entrava em contato com a família, pedia para irem à escola” (G1A).

A escola sempre se colocou à disposição. Eu não posso falar nada contra a escola porque a escola sempre me ajudou quando eu precisei. Entendo que tudo foi uma adaptação tanto da escola como da família (M1A).

Não tenho muita reclamação não, eles são ótimos, os professores (M2A).

Sempre que eu precisei eles me atenderam (M3A).

Até que normal, com a professora me dou super bem, a professora dele, até com a diretora também, converso, tiro dúvida, elas sempre me respondem (**M1B**).

Os discursos apresentam articulação entre escola e família durante o processo educacional no ERE. As famílias mostram reciprocidade na relação construída com a equipe escolar, sentimento de acolhimento em suas solicitações. Outra questão relevante que se destaca na fala do gestor da escola A é a ocorrência de reunião *on-line*, além da busca ativa dos familiares. Sobre isso há indicação que as reuniões proporcionariam interação, fortaleciam o acolhimento, no qual, produziria segurança para conduzir direcionamento ao ensino. Nessas circunstâncias, a escola adquiria a incumbência de alertar os familiares sobre a importância de manter os estudantes ativos no processo, mesmo com as dificuldades que se apresentavam (PORTELA; REIS; ITABORAÍ, 2021).

4.8.2 Participação dos pais

Com a intensificação da necessidade de direcionamento familiar no ERE, a família adquiriu maior espaço no processo formativo para intermediar a participação do PAEE (ABREU, 2020; DALBEN, 2019; ARRUDA, 2020). Os relatos mostram como se deu a participação dos pais e/ou familiares no ERE.

“Das crianças especiais, acho eles bem presentes, pegam atividades, dão devolutivas, justificam o dia que não podem postar, porque foi a uma terapia ou foi a criança que se recusou fazer, tem a preocupação de estar justificando porque a criança não participou aquele dia, já se compromete de postar assim que fizer” (**G2A**).

“Teve pais que nos bloquearam, mas são casos isolados. Muitos pais davam o retorno, a participação era ativa. Quando o aluno não participava na semana a família justificava o que estava acontecendo” (**A1A**).

“Os alunos que participam todos os dias ali no grupo enviando as atividades tenho um bom relacionamento com as famílias, elas se empenham, participam, nos dão um retorno, então, posso dizer que no geral é um bom relacionamento” (**P1B**).

A equipe de profissionais sinaliza que houve comprometimento da família com as atividades escolares, atuação ativa para participação do PAEE no processo, contudo, anuncia casos adversos como o bloqueio do celular para desfazer o vínculo com a escola. Outra questão manifesta na fala de P1B é a possibilidade de haver estudantes ausentes da interação no grupo quando admite o bom relacionamento com o público ativo. Sendo a proposta *on-line*, o único meio para o ensino, se considera imprescindível a ocorrência de interações para o

desenvolvimento educacional, social e, conseqüentemente, pessoal (SILVA; BINS; ROSEK, 2020; CURY et al, 2020), assim, deixar parte dos estudantes excluídos resultaria na desestruturação do processo de aprendizagem já adquirido. O posicionamento demonstra a não uniformidade nas condições de acesso ao ERE (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020; DIAS; PINTO, 2020).

4.8.3 Manutenção de vínculo

Manter o vínculo escola-família no ERE era o passo inicial para desenvolver um plano de ensino diante do isolamento social que se mantinha e expunha a necessidade do ensino por meio das TIC's. Nessa situação, os relatos destacam:

“Foi satisfatório, a gente consegue manter o vínculo. A nossa procura é muito grande, entregamos muita tarefa impressa para todos os alunos. A nossa participação se manteve, a saída do impresso, a devolutiva. Satisfatória porque conseguimos alcançar todos eles e tem aqueles que somem vamos atrás e resgatamos. As famílias aqui fazem questão de vir na escola, a nossa escola para eles é como se fosse o lazer do bairro porque o bairro não tem nada, a escola tem muito brinquedo, tem um *playground*, então, eles ficam maravilhados quando vem para a escola” (GB).

“Não tive problemas com as famílias, todas são compreensivas assim como eu também sou compreensiva com essas famílias” (P2B).

A nova sistemática ampliou os compromissos diários, desencadeando desafios financeiros e psicológicos que levaria a sentirem estresse para conduzir a escolarização, uma vez que, dependendo da especificidade do estudante levaria mais tempo e recursos para fazê-lo, no entanto, dialogar, orientar a família poderia reduzir, em parte, a instabilidade, impulsionando a motivação para seguir no remoto através de laços firmados para conduzir o ensino (DALBEN, 2019; PORTELA; REIS; ITABORAÍ, 2021; SAVIANI; GALVÃO, 2021).

4.9 Benefícios aos alunos PAEE

O processo educacional em destaque demonstrou ter sido construído sob organização frágil ao requerer um conjunto de ferramentas e conhecimento específico para fazê-lo (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020; NÓVOA, 2021). Nesse formato, buscou-se conhecer as implicações do ERE para o PAEE, o que resultou nas seguintes subcategorias: 1) sentimento de inclusão, 2) escola como suporte e, 3) poucos benefícios em comparação com o presencial.

4.9.1 Sentimento de pertencimento

Em função de tantas mudanças, era possível que determinados estudantes não compreendessem totalmente o desligamento da escola por um longo período, acarretando maior prejuízo ao desenvolvimento (NÓVOA, 2021; CARDOSO, 2021). Dessa maneira, promover ações interventivas que engajassem o máximo possível os estudantes, poderia fortalecer o vínculo pedagógico, a presença da escola de maneira a intermediar ações que resultassem na aprendizagem do PAEE, e é nesse sentido que as considerações expõem o sentimento de inclusão com as estratégias estabelecidas.

“Eles se viram acolhido, incluídos, se identificaram, viam fotos, vídeos dos colegas, viam que não estavam sozinhos, tinha os áudios dos professores, das orientadoras, tinha aquele contato com a escola para não perder o vínculo” (G1A).

“Eles não se sentem totalmente excluídos de tudo. [...] então por ser algo mais específico, eu acho que eles não se sentem tão excluídos da escola, da vida escolar, participam de uma forma que está ao alcance das possibilidades deles” (G2A).

“Houve benefícios porque eles não ficaram parados na pandemia tinham atividades para desenvolver. [...] É um direito da criança ter acesso à educação por mais difícil que esteja os tempos, os pais não podem privar desse direito, a gente tem que tentar incluir eles da melhor forma possível” (A1A).

Conforme os relatos, a proposta da escola os mantinha envolvidos no processo educacional, em contato com os pares no virtual, situação que reacenderia o sentimento de pertencimento ao grupo escolar e, conseqüentemente, interesse em estudar. Na fala de G2, apesar dos estudantes estarem incluídos, há também indícios de não participação em determinadas atividades ou participação de forma indevida, pois o contato se dava dentro das condições possíveis. A situação é reafirmada no relato do apoio à inclusão que correlaciona os benefícios do ERE a estarem em atividade durante o isolamento, segue considerando a necessidade de esforços para envolvê-los no ensino mesmo com as barreiras existentes.

Desse modo, pode-se inferir que nessas condições, o ERE apresentou intensos desafios para a efetivação de um processo com a participação de todos os estudantes de maneira a que estes obtivessem ganhos na aprendizagem (MARQUES, 2021; REGIG; MASCARO, 2020), ou seja, escola e família instrumentalizadas com recursos e orientações específicas para fazê-lo.

4.9.2 Escola como suporte

A escola foi vista como fonte de apoio e base da rotina familiar no período de isolamento, com a diferente configuração do ensino (DALBEN, 2019), conforme apontam os relatos.

“Na verdade, o ensino remoto foi a saída que tivemos. Foi a forma de não quebrar, não apagar a escola, a escola não sumir da vida deles. As aulas remotas foram a janela, “Deus fecha a porta, mas abre a janela”. Foi uma luz para poder manter a escola na vida das crianças, sem essa janela eles estavam na escuridão” (GB).

“Foi muito importante para eles. [...] Ao público da educação especial eu deixo esse mesmo comentário e acrescento que para eles ainda foi muito mais importante porque a gente sabe que o público da educação especial precisa de uma rotina quando quebra a rotina deles para voltar a essa rotina é mais difícil. Então ter essa rotina de atividades todos os dias foi muito importante, muito” (P2B).

As considerações revelam que o ERE desempenhou importante papel para que o processo educacional permanecesse ativo, tendo as aulas *on-line* como alternativa. Outra questão que P2 acentua é a necessidade de manter rotina com o PAEE, no qual, com o ERE em vigência possibilitaria desenvolvê-la. Nesse processo, mesmo com a precariedade na implantação do ensino, acredita-se que oportunizaria a ocorrência do contato afetivo, social e se firmaria caminhos para a aprendizagem e/ou manutenção das habilidades cuja apropriação já teria ocorrido (CURY et al, 2020; CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020; CABRAL; RUAS, 2021).

4.9.3 Pouco benefícios em comparação com o presencial

Para outras famílias, contudo, o cenário vivenciado na pandemia, principalmente, com a necessidade de intermediar o ensino, impulsionou a população, de modo geral, a buscar o retorno das atividades presenciais, implicando em comparações com os resultados obtidos no período de normalidade quando o ensino ocorria nas instituições escolares. Nesse sentido, os relatos, embora ponderem sobre os benefícios proporcionados com a mediação digital apontam, com clareza, que a prática curricular adotada no ERE limitou o desenvolvimento do PAEE em relação ao ritmo que este tinha no ensino presencial. Assim, destacam os excertos.

“Não proporcionou tanto benefício por causa do acompanhamento, os pais não acompanham, ficam em casa ociosas, não assistem aulas na TV, não tem uma rotina, a criança tem que ter uma rotina, e pela falta de professores” (P1B).

Em relação a não ter contato e ser *online* foi melhor, porque eles passavam para a gente algumas coisas e a gente passava para o filho (MB).

Era a única forma que a gente tinha, única forma de não parar, porque não podia ter contato com ninguém, era pior se não tivesse. Como falei eu não acho que teve evolução como se estivesse tendo aula normal, mas melhor que nada (M3A).

Os discursos mostram os benefícios reduzidos com o ERE. Em relação a isso, P1, explicita os empecilhos com as estratégias adotadas, pois no remoto os estudantes dependem dos orientadores sob o comando dos docentes, assim, afirma que não havia acompanhamento das aulas na TV, estratégia para beneficiar parte do público que não dispunha de condições para acesso à *internet* e nem dispositivos móveis. Dessa forma, a carência de rotina reduziu a possibilidade de aprendizagem. Outra questão levantada foi a não contratação de professores para suprir as necessidades das turmas na escola B. Tais circunstâncias, reafirmam que o êxito na aprendizagem dependeria do direcionamento dos tutores em casa para orientar conteúdos, tempo de estudo e intermediar o processo junto a escola, além das condições financeiras, pessoais e culturais para se envolver com o processo (KLEIN, 2020; NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020).

Nas famílias é possível perceber um certo conformismo em relação às condições precárias para acesso a proposta pedagógica *on-line*. Contudo, sabe-se que além do acesso e recursos tecnológicos havia outros fatores que implicavam na qualidade do ensino, de imediato, apesar ser fundamental mantê-lo de forma remota, compreende-se que as intervenções desenvolvidas por meio das plataformas digitais não apresentaram os mesmos resultados que os obtidos no presencial (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020).

5 Considerações Finais

O processo formativo em período de isolamento social ficou condicionado a organização das instituições de ensino e, com a alta incidência na transmissão do vírus da COVID-19, a residência tornou-se uma extensão da escola através das ferramentas tecnológicas.

Desse modo, em condição excepcional, visível nos relatos, ao tempo que as TIC's foram a única alternativa para manter as relações socioafetivas, também funcionou como barreira para as normativas adotadas nas sistemáticas de ensino. Não ter as condições necessárias para participar do processo formativo inviabilizou, na realidade das escolas pesquisadas, encontros síncronos no prosseguimento das atividades educacionais, potencializando o isolamento.

Em um processo que a interação professor-aluno se constituía como condição primeira ao desenvolvimento da proposta de ensino, ainda que, em determinadas situações como o período de adaptação ou outra especificidade do aluno ou da família, ocorresse em formato reduzido oportunizaria ao professor inteirar-se do perfil do aluno como visto nos relatos, contudo, estreitar os laços sem políticas efetivas que conduzissem a interatividade prejudicou a proposta de ensino.

Nas duas instituições foram criadas alternativas para condicionar o ensino a um formato que possibilitasse a participação, de maneira que o fluxo de informações se deu em grupos de *WhatsApp* e entrega de atividades impressas e, a interação, por vezes indireta, o contato transcorria com os responsáveis, orientadores do processo educacional e ficou restrita a momentos coletivos por intermédio das TIC's.

O processo aligeirado não deu lugar para um plano de transição, escola e família assumiram o espaço virtual com a exigência de diferentes habilidades para intervir no contexto, reconfigurar a metodologia, o planejamento rápido do processo pedagógico para contemplar os alunos em ambiente doméstico, porém, o desenho curricular realizado não garantiu condições de acesso para todos os estudantes, situação confirmada nos relatos.

A escola A utilizou-se de um grupo de *WhatsApp* para apoiar o ensino do PAEE mediada por gestores, apoio a inclusão e docentes que atuaram para mantê-los ativos no processo. As atividades foram estruturadas com o objetivo principal de desenvolver as habilidades de leitura e escrita, contudo, sem maior direcionamento e a ausência de apoio do professor especialista na construção dessas atividades.

Na elaboração da proposta foi delegada função ao pessoal de apoio a inclusão, realocando-os em função definida na própria escola, assim seguiram atuando no ERE para

estimular a participação de forma individual e no grupo de *WhatsApp*. O apoio a inclusão na rede de ensino segue por meio de contrato, não renovado durante o ERE e, de forma geral, com ausência de regulamentação da profissão como preconiza o Plano Municipal de Educação. No relato da participante as primeiras impressões versaram sobre a inconsistência da função no ensino presencial no que se relaciona a alta demanda e precarização no atendimento. Outra questão que chama atenção é o reduzido conhecimento das famílias do PAEE sobre a função do apoio a inclusão relacionando-o até mesmo ao principal sujeito da inclusão escolar.

Na experiência remota foi pontuada a atuação de um ensino com alcance limitado e a delicadeza de um processo incompatível com as condições econômicas dos participantes que apresentaram redução da renda, perdas e adoecimento de familiares, fatos que provocaram desmotivação e exaustão, dentre outras sensações que intensificaram as limitações da proposta.

Nesse formato, pode-se dizer que a adoção de medidas para continuidade do ensino estruturou-se envolvida em conflitos provenientes da contaminação da população com o vírus. Ao PAEE, na referida escola com o grupo de apoio, a parte da turma regular para melhor os atender fazia retroceder a construção de um trabalho escolar na perspectiva inclusiva em formato presencial, entretanto, foi o meio disponível para manter os estudantes em atividade pedagógica no ERE, uma vez que a ausência completa de ações poderia ocasionar prejuízos mais acentuados no pós-pandemia. A proposta utilizada faz refletir acerca das incompreensões quanto ao processo de inclusão escolar que ainda persiste no contexto escolar.

Em relação ao desenvolvimento da ação docente, de forma geral, a impossibilidade dos profissionais de participar da pesquisa para compartilhar as estratégias desempenhadas no ERE na turma regular impediu visão mais ampliada das ações desenvolvidas pela escola, uma vez que a pesquisa esteve limitada a parte dos profissionais do grupo de apoio e familiares.

Na escola B, como estratégias principais também se utilizou aplicativo de *WhatsApp* e atividades impressas. De forma geral, os professores com o apoio da gestora adotaram medidas para alcançar o PAEE, estratégias desenvolvidas por intermédio do professor da turma regular e sob supervisão da gestora ao processo. A escola destacou déficit de professores para assumir turmas, deixando grupos de alunos sem a devida assistência, assim, foram construídas atividades e encaminhamentos através da gestora para as turmas com ausência de docentes, ao assumir a função decorreu em sobrepeso de atividades e impossibilitou interações diárias nos grupos das turmas.

O modelo não permitia atender de forma mais específica as necessidades dos estudantes, quando se fizessem presentes. As demais turmas ocupadas por professores os relatos

demonstraram os desdobramentos mediante investimento dos profissionais em compreender as necessidades dos alunos para a partir destas programar material para envolvê-los no ensino.

Nesse processo, a não transposição dos recursos para acessibilidade nas residências e na urgência em manter contato com o alunado foi utilizado ligações de vídeo para ajustes no material e na medida do possível tornarem o conteúdo acessível. Contudo, o processo de socialização, o espaço coletivo para o aprender ficou a parte da rotina, o contato reduzido com os estudantes se configurou em dificuldade na identificação das necessidades difíceis de serem relatadas por familiares aos professores.

Em relação aos familiares, nas duas escolas, a trajetória anunciada apresenta dificuldade de diferentes ordens. Dentre estas, a ausência da escola no formato habitual ao PAEE colocou em alerta a necessidade do ambiente escolar diante das constantes indagações sobre o retorno, a emoção manifesta ao ver a imagem dos professores, os pedidos dos familiares para envio de áudios e maior frequência de vídeos próprios por compreender que os acalmaria em momento de agitação ou negativa ao ensino levando ao desenvolvimento das atividades. O movimento de resistir ao ambiente familiar como espaço destinado a escolarização, em nível elevando em algumas crianças com TEA, e a figura materna que predominou no direcionamento do processo apresentaram indícios que o período resultou em percas na aprendizagem.

As condições financeiras apresentadas intensificaram as limitações no ERE. O sistema de ensino acompanhou o desenvolvimento das atividades remotas, porém, não houve um projeto mais consistente para minimizar o prejuízo educacional diante do alcance limitado, principalmente, aos estudantes que requeriam adequação não só em atividades, mais também, em orientações, e nos meios para acessarem as informações.

Os relatos permitem dizer que o ERE trouxe diferentes inquietações aos envolvido, cobraram um ensino sem a oferta de mecanismos para fazê-lo, pois além dos recursos ficou nítida a necessidade de uma rede de apoio para fundamentá-lo, uma maior segurança ao trabalho dos professores, apoio as famílias, mesmo em uma situação de pandemia desconhecida, na qual, afetava fortemente a todos por contaminação proveniente do vírus combinadas as exigências do ERE e os problemas econômicos desenvolveram sentimentos relacionados a angústia, medo, desânimo na comunidade escolar.

No recorte estudado, nas duas escolas a equipe gestora e demais profissionais desempenharam papel ativo no processo formativo, movimentando-se em busca de alternativas que mantivessem os estudantes no processo educacional, realizaram esforços, ainda que em determinada situação não atendessem de maneira condizente ao que assegura a legislação sobre

a escolarização do PAEE. Em processo, os profissionais, desempenharam ações diferentes para que a escolarização do PAEE se mantivesse.

Nesse sentido, em comum acordo entre os envolvidos, mesmo sob alegações das condições precárias, insuficiências e limitações, destacaram o ensino virtual, através do ERE, como estratégia proveitosa para manter a vida escolar ativa em momento de pandemia por se essa única alternativa disponível.

De modo geral, a situação que se formou permite reflexões acerca dos prejuízos ao processo de escolarização do PAEE, as perdas cognitivas e sociais que se alavancaram em diferentes níveis, por não terem livre acesso ao ensino, seja por indisponibilidade dos recursos ou a baixa qualidade do serviço, equipamentos e escassez de conhecimento para utilizá-los ou produzir atividades mais dinâmicas que possibilitassem condições ao aprender. Em relação às famílias, a infraestrutura material e formativa as afetou de maneira intensa o processo remoto.

O formato exibiu deficiências já existentes no sistema público, tornando-as mais intensas para população economicamente vulnerável durante o ERE. No que se refere a organização escolar inclusiva foram expostas as lacunas no campo educacional para prover uma proposta considerando as diferentes características do alunado no contexto escolar. Democratizar o ensino requer a efetivação de políticas públicas que intensifiquem a formação continuada e proporcionem aos profissionais da educação não só informações, mas também orientações no processo formativo, combinadas à valorização e a disponibilização do aparato necessário para prover um ensino com melhor qualidade.

As mobilizações efetivadas esbarraram em um conjunto de necessidades no sistema público que, mais uma vez, adotou medidas tímidas no cenário educacional, refletindo na precarização das estratégias para o ensino. Nesse aspecto, a organização do ERE apresentou fragilidade para a população em situação de vulnerabilidade, não se restringindo ao PAEE, ou seja, de forma geral, o contexto familiar sem condições mínimas para acesso ao ensino seguiu em desvantagens.

Os profissionais buscaram estratégias dentro de suas possibilidades, fizeram o possível para envolver o grupo escolar, demonstraram diferentes experiências, esforços para ensiná-los, assim, os dados destacam os desafios no ensino para todos, escola e família, mas também, se falou em avanços em meio as limitações. Contudo, o andamento do processo para ocorrência da continuidade das atividades escolares envolvia a estrutura criada para atender esses alunos considerando suas características em um contexto não escolar, assim, ensinar o que propunha o currículo dependia da rede de suporte escolar, familiar, recursos no período em que o ensino se mantinha remoto.

Nesse sentido, era possível ocorrer avanços e, da mesma forma, o retrocesso para o público que não conseguia se manter ativo, acentuando a possibilidade de perdas no desenvolvimento educacional para a população em geral. A pandemia de COVID-19, com a proporção adquirida no Brasil, submeteu a população a desafios para além do campo econômico, pois ao estar envolvida por diferentes adversidades, o psicológico poderia ser extremamente alterado afetando o acompanhamento escolar dos estudantes.

Os dados colhidos refletem uma visão voltada ao ensino dos conteúdos curriculares, transpondo para o espaço virtual, a busca por soluções para seguir com o mesmo projeto de escola que se tinha em espaço escolar antes da pandemia. Nesse formato, havia constante busca por ajustes na proposta de ensino que produzisse no remoto o modelo de escola que se habituou com ensino presencial, por diversas vezes transparece a necessidade de continuar com os mesmos mecanismos utilizados para o ensino em uma situação de pandemia que prejudicou a organização familiar.

Nesse aspecto, a reconfiguração da escola se deu em mudar os meios para se chegar ao aluno, conservando o intenso controle sobre o aspecto pedagógico com o uso de diferentes formas de avaliar para continuar a desenvolver os conteúdos acadêmicos. Esse mesmo formato foi cobrado pela família ao se ter o discurso que buscava o modelo de escola que exercesse atuação intensa sobre os aspectos pedagógicos. Nesse caminho, a avaliação do processo seguiu essa lógica de ensinar os conteúdos curriculares, as análises lançaram-se então sobre a expectativa das habilidades propostas para adquirir em cada ano de ensino, considerando essa lógica, há clareza nos discursos das famílias em afirmar que a escola não exerceu seu papel relacionado aos aspectos pedagógicos. Assim, com essa concepção se manteve a visão de escola como provedora de um ensino insatisfatório ao intermediar o processo por meio das tecnologias.

Os profissionais reinventaram suas ações, criaram métodos de ensino e estratégias para manter esse contato com os estudantes que, por fim, resultou no objetivo primeiro de garantir acesso aos conteúdos curriculares, até mesmo por não se ter direcionamento e tempo hábil para novos fazeres. Tal fato, tencionou ainda mais o processo, as cobranças lançadas e dos próprios profissionais sobre o aprender em um período de pandemia camuflaram a reflexão sobre a função da escola em momento delicado. Nesse sentido, os discursos dos profissionais da educação e das famílias são permeados por cobranças, uma necessidade que se impôs de garantir um processo sem ao menos ter a possibilidade do real acesso aos alunos por faltar os meios para esse fim. Nesse formato, foi projetado um aprender em pandemia fortemente relacionado às habilidades acadêmicas, não explorando outros aspectos do fazer escolar.

Nos discursos dos profissionais ficaram nítidas as divergências ao discorrer sobre o acompanhamento dos alunos e o descontentamento dos familiares sobre a proposta remota apresentada. Pensar a organização e o funcionamento da escola para diferentes contextos por intermédio das tecnologias com a concepção rígida sobre a função da escola resultou em conflitos sobre como continuar com o ERE.

Com a problemática vivenciada, ainda ficou perceptível a precarização do vínculo entre profissionais da educação e as redes de ensino, o que resultou na rotatividade dos profissionais durante a pandemia que deu lugar ao recomeço constante para desenvolver as ações ao ensino. Nesse processo, em meio aos desafios, vale ressaltar que os dados apresentam diferentes experiências para envolver os alunos, em específico ao PAEE, evidenciam registros de atividades acompanhadas, de discursos que as consideram válidas para acesso ao ensino e outros que ressaltaram a necessidade de retorno ao ambiente escolar. Dessa forma, a pesquisa destaca um contraponto sobre o ERE não permitindo afirmar que o PAEE foi mais prejudicado no processo e, sim que a falta de condições em que o processo seguiu foi a base para manter o ERE no formato vivenciado.

Outra questão a se acentuar é que no processo de avaliação das ações desempenhadas no ERE estavam submetidas as expectativas que se nutria sobre o processo, se versassem apenas relacionadas à continuidade das proposições do currículo que foi desenvolvido antes da pandemia relacionar-se-iam todos os esforços desempenhados com resultados negativos. Assim, se menciona que na pandemia de COVID-19 a função da escola transcendia o currículo acadêmico, escola e família tendiam a ser inventivas para que as crianças do PAEE e todas as outras não fossem as maiores prejudicadas, no entanto, a celeridade do processo impediu a compreensão da função da escola para além do pedagógico, mantendo-se intensas cobranças ao tempo que se buscavam caminhos ao processo.

As informações aqui expressas reacendem a necessidade de política nacional que intensifique ações sobre o processo educacional para um ensino que alcance a todos. Em específico, maior suporte aos profissionais que conduzem o processo. Para tanto, de imediato, provocar mudanças na forma de pensar esse ensino, levando para além do período de isolamento social a relação mantida com a família, o processo de cooperação entre os profissionais que mesmo de forma tímida se formou e, por fim, compreender que em determinadas situações pequenos ajustes impulsionam a aprendizagem. De forma geral, estimular novas pesquisas que tenham como ponto de partida a realidade para acrescentar na prática estratégias que provoquem mudança de postura em relação ao PAEE, principalmente,

nos anos subsequentes de retorno ao ensino presencial, do qual, estiveram afastados por longo período, desenvolvendo assim novas significações quanto ao ensino.

No decorrer da pesquisa em um formato que a abordagem aos sujeitos foi diferenciada ficou manifesta a resistência que ainda persiste para compreender o sentido de uma pesquisa acadêmica, sobre a qual o movimento de pandemia colaborou para intensificar as negativas no âmbito escolar para partilhar a experiência do ERE com o PAEE. A angústia e as constantes dúvidas em atuar em formato desconhecido dificultaram as interlocuções com diferentes sujeitos durante o processo remoto. Outro elemento limitador da pesquisa foram os próprios recursos tecnológicos que, no caso dos familiares, impediram a ocorrência da entrevista em aplicativos como o *Meet* por falta dos equipamentos e *internet*, e ao ensino no ERE um acompanhamento do material utilizado nas aulas, pois os arquivos eram constantemente apagados para liberar espaço na memória dos aparelhos.

Espera-se que o registro desse período se torne memória e que contribua para futuros estudos que possibilitem compreender a extensão das perdas ocorridas durante esse período e que estes também contribuam para uma ressignificação do PAEE, sob nova perspectiva, de progresso e ganhos na aprendizagem e, sobretudo, na participação efetiva na vida escolar.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G.; OLIVEIRA, M. E. N.; JESUS, G. Função do Diretor na Escola Pública Paulista: mudanças e permanências. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 977-998, jul./set. 2013.
- ALVES, I. M. S.: Educação infantil e quarentena: desafios da gestão escolar em tempos de pandemia. In: CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. (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.
- ARAÚJO, D. L. Os desafios do ensino remoto na educação básica. **Entrevista à Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 1, p. 231-239, 2020.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19, 2020. EM REDE: **Revista de Educação à Distância**. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 02 de junho de 2021.
- AMARO, D. G. Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de prática inclusivas. 2009. 257f. **Tese** (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- AZEVEDO, J. M. L.; OLIVEIRA, J. F.: Gestão, monitoramento e avaliação dos planos de educação: retrocessos e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 622-639, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1240>. Acesso em 21 de junho de 2021.
- BACICH, L.; MORAN, J.: **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARROS, F. C. O. M.; SILVA, G. F.; RAIZER, C. M.: As implicações pedagógicas de Freinet para a Educação Infantil: das técnicas ao registro. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n. 2, p.51-59, 2017. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1336>. Acesso em 20 de julho de 2021.
- BEZERRA, G. F.: A política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista brasileira de educação**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 1-16, outubro de 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/abstract/?lang=pt>. Acesso em 25 de julho de 2021.
- BOCK, G. L. K.; GOMES, D. M.; BECHE, R. C. E.: A experiência da deficiência em tempos de pandemia: acessibilidade e ética do cuidado. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, nº 2, p. 122-

142, Edição Especial 2020. Disponível em:
<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6049>. Acesso em 20 de julho de 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa na educação**. Porto Editora – Portugal, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

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 covid-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD**, 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em:
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf. Acesso em: 27 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

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, 2015. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial-MEC; SEESP, 2001. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017**. Página do Planalto na rede mundial de computadores. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 02 de junho de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas. Brasília, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 de maio de 2021.

BRASIL. **Parece CNE/CEB: nº 9.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 23 de junho de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626/ 2005.** Dispõe sobre a língua brasileira de sinais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 23 de junho de 2021.

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico 2010: **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 19, de 8 de setembro de 2010.** Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados em escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília: MEC/Seesp/ GAB, 2010. Disponível em: <https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

BRAUN, V. **Coleta de dados qualitativos:** um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

CABRAL, S. A. B.; RUAS, T. S.: 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, p. 148-158, jan/jun, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sps/article/view/5830>. Acesso em 08 de maio de 2021.

CAETANO, L. M.D.: Tecnologia e a educação: quais os desafios? **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p.295-310, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/17446>. Acesso em: 30 de junho de 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Formação Continuada de Professores para a Diversidade. **Educação**, Porto Alegre, n.3, p.597-615, set./dez. 2004. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/25532387.pdf> . Acesso em: 24 de maio de 2021.

CANAL, S.; ROSEK, M.: Tempos de pandemia: reflexões sobre a escola, os sujeitos e suas diferentes necessidades. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.1, p. 2674-2683, jan. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22917/18394>. Acesso em 01 de julho de 2021.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

CETIC. Centro regional de estudos para o desenvolvimento da sociedade da informação. **PAINEL TIC COVID-19.** Pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus. 3º ed. nov. 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20210426095323/painel_tic_covid19_livro_eletronico.pdf. Acesso em 23 de julho de 2021.

COUTO, E. S.; COUTO E. S.; CRUZ, I. M. P.: #Fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **Educação**, v. 8, n. 3, p.200-217, 2020. Disponível em <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777/3998>. Acesso em 10 de junho de 2021.

CONDE, P. S.; CAMIZÃO, A. C.; VICTOR, S. L.: Pandemia e atividades remotas: possibilidades e desafios para a educação especial. **Revista Cocar**. V.14, n.30, p. 1-16, Set./Dez./2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3744>. Acesso em: 01 de nov. 2022.

CURY, C. R. J.: Educação escolar e a pandemia. **Revista Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p.8-16, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23749>. Acesso em: 30 de junho de 2021.

CURY, C. R. J.: A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAAE** – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144/11145>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M.; FERREIRA, L. G. F.; REZENDE, A. M. S. S.: **O Aluno com Deficiência e a Pandemia**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.issup.net/files/2020>. Acesso em 13 junho de 2021.

DALBEN, A. I. L. F. Relação família x escola em tempos de pandemia. **Rev. Paidéia**. Belo Horizonte, n.22, p. 11-29, jun./dez., 2019. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/8326>. Acesso em: 07 de junho de 2021.

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

DEFOE, D. **Um diário do ano da peste**. Tradução Eduardo Serrano San Martin. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2014.

DUARTE, A. W. B.; HYPOLITO, A. M.: Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 14, n. 30, p. 736-753, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1207/pdf>. Acesso em 23 de junho de 2021.

EBSORLD, S.; PICCOLO, G. M.: Capacitismo e Gramática da Acessibilidade. XI-**Congresso Brasileiro em Educação Especial** – CBEE. São Carlos/SP, 2 de nov. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5WO9B4Ipk3k&t=1325s>. Acesso em 20 de novembro de 2021.

FACHINETTI, T. A.; SPINAZOLA, C. C.; CARNEIRO, R. U. C.: Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas. **Educação em Revista**. Marília, v. 22, n. 01, p. 151-166, 2021. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10992>. Acesso em 29 de agosto de 2021.

FEREIRRA, S. L.: Trabalho pedagógico na escola: o que se fala?. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abril, junho de 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dZCLTB8HzT8BW7CSXrJzF9M/?lang=pt>. Acesso em 10 de novembro 2020.

FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A.: Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15483/209209213434>. Acesso em 24 de agosto de 2021.

FRANCO, M. L.P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FRANCO, L. R.; FRANCO, L. S.: Educação especial: reflexões sobre inclusão do estudante com deficiência em tempos de pandemia. In: PELÚ, J.; SCHUTZ, J. A.; MAYER, L. (Org.): **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020, P. 179-102.

GARCIA, R.: Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set. dez, de 2006.

GIORDANO, D. X. F.: A pandemia e as consequências no setor educacional: desafios para os gestores escolares. In: II Colóquios de Política e Gestão da Educação - n.2, p.28-35, 2021. São Carlos. **Anais... São Carlos: UFCAR**, Disponível em: <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/992>. Acesso em 03 de setembro de 2021.

GLAT, R.: Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v. 24, p. 9-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 22 de junho de 2021.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FORTES, R. S.: Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>. Acesso em 22 de junho de 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD**, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em 29 de junho de 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados censo escolar**, 2018. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados>. Acesso em: 09 de julho de 2021.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Relatório econômico**. Brasília: IPEA, IBGE, 2019. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2535_sumex.pdf. Acesso em 16 de junho de 2021.

JUNQUEIRA, E.: Não se pode confundir educação. **O povo**. Março de 2020.

KIRCHNER, E. A.: Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia. In PELÚ, J.; SCHUTZ, J. A.; MAYER, L. (Org.): **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020, p. 45- 53.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 2014.

LUSTOSA, A. V. M.: A expressão da subjetividade no contexto da educação inclusiva: complexidade e desafios. **Obutchénie**, Uberlândia – MG, v. 3, n. 1, p. 114-134, jan/abr. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50593/26904>. Acesso em 07 de julho de 2021.

LUSTOSA, A. V.M.F.; MENDES, E.G. A formação inicial em Licenciatura em Educação Especial na perspectiva dos egressos. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 1-10, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/30964/19639>. Acesso em 23 de agosto de 2021.

LÜCK, H.: **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARQUES, R. O professor em trabalho remoto no contexto da pandemia COVID-19. **Boletim da conjuntura**, v. 06, n. 16, p. 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.

MACHADO, N.J. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Revista Educação Especial**, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan/jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/762/643>. Acesso em: 22 de maio de 2021.

MENDES, E. G.: A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 21 de junho de 2021.

MENDES, E. G.: **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, E. G.; VIRALONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P.: **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UDUFSCar, 2014.

MANZINI, E. J. **Análise de entrevista**. Marília: ABPEE, 2020.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MANCHINI, F. **Procedimentos pedagógicos para favorecer a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular: um estudo bibliográfico**. Londrina, 2014.

Disponível em:

<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2014%20FRANCISLAYNE%20MANCHINI.pdf>. Acesso em 28 de maio de 2022.

MEDEIROS, L. R.; TAVARES, L. R.: Percepções do aluno com deficiência intelectual no ensino remoto: reflexões sobre a linguagem. **Rev. Linguagem em Foco, Fortaleza**, v. 12, n. 3, p. 150-171, 2021. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4370>. Acesso em 15 de março de 2021.

MINETTO, M. F.; SILVA, A. M.: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=5WO9B4Ipk3k&t=1325s>. Acesso em 20 de novembro de 2021.

MIRANDA, C.J.; HASHIZUME, C.M.: Legislação na Educação inclusiva: analisando as políticas públicas a partir de dados do censo escolar. **Cadernos de Educação**, v.19, n. 38, p. 19-43, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/10536/7286>. Acesso em 29 de agosto de 2021.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.) **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MENDONÇA, S. S.; PESSOA, S. C.: Acessibilidade afetiva por e para autista na pandemia da COVID-19. **Rev. Culturas Midiáticas**, Paraíba, v. 15, p. 189-209, julho de 2021.

Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/cm/article/view/59942>. Acesso em 23 de maio de 2022.

NETA, A. S. O.; NASCIMENTO, R. M.; FALCÃO, G. M. B.: A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. **Revista Interacções**, n.54, p. 25-48, 2020. Disponível em:

<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21070>. Acesso em 10 de julho de 2021.

NETO, F. A. V.; OLIVEIRA, F. M.: Transparência e participação: a prestação informacional na gestão das escolas municipais de Teresina-PI. **Linguagens, educação e sociedade**, Teresina, n, 45, maio/agost., 2020. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/59643>. Acesso em 14 de março de 2022.

NÓVOA, A.; E agora escola? **Jornal da USP**, São Paulo, 18 ago. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/e-agora-escola/>. Acesso em: 28 ago. 2021.

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

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4º ed. Editora Cortez, 2006.

PERES, M. R.: Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista Administração Educacional**, Recife-PE, v. 11, n. 1, p.20-31, jan/jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/viewFile/246089/36575>. Acesso em: 29 de maio de 2021.

PEREIRA, J. M. M.; PLETSCHE, M. D.: A agenda educacional do Banco Mundial para pessoas com deficiência e o caso brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26 e 260057, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xDsHSq9wHbnyCM37Z9dmdkS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 de setembro de 2021.

PLETSCH, M. P.: A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar**, Curitiba, v. 32, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22 de junho de 2021.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.: Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, maio, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Carol/Downloads/14-15126-portugus.pdf>. Acesso em 12 de setembro de 2021.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F.: A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípio para inclusão escolar. P. 264-281, 2017. Disponível em: [http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114?utm_campaign=PMax|Graduacao|Presencial|Google\(GDN\)|PerformanceMax|Nacional_ContaPresencial&gclid=Cj0KCQjw3eeXBhD7ARIsAHjssr9oPM3S7s4RI09gjdkEUqTl8pOATspZArKldGCy51wvDb0I4BM-OFIaAkJoEALw_wcB](http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114?utm_campaign=PMax|Graduacao|Presencial|Google(GDN)|PerformanceMax|Nacional_ContaPresencial&gclid=Cj0KCQjw3eeXBhD7ARIsAHjssr9oPM3S7s4RI09gjdkEUqTl8pOATspZArKldGCy51wvDb0I4BM-OFIaAkJoEALw_wcB). Acesso em 05 de junho de 2021.

REBELO, A.S; KASSAR, M. C. M. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018.

REIS, R. P.: Relação família e escola: uma parceria que dá certo. **Mundo Jovem: um jornal de ideias**. p. 06. Ano XLV nº 373, fev., 2007.

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, p. 139-156, jun/out. 2020. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51349>. Acesso em 26 de junho de 2021.

RODRIGUES, R. M. **Pesquisa acadêmica**: como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007.

SANTANA, C.: Pedagogia do (im) previsível: pandemia, distanciamento e presencialidade na educação. **Revista Debates em Educação**. Maceió, v. 12, n. 28, p. 42-62, Set./dez, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10308>. Acesso em 04 de setembro de 2021.

SANTOS, B. S.: **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em 04 de agosto de 2021.

SANTOS JUNIOR; V. B.; MONTEIRO, J. C. S.: Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583>. Acesso em 15 de julho de 2021.

SANTOS, L. H.: O processo de ensino aprendizagem dos alunos com autismo através do ensino remoto. **Dissertação** (Mestrado), Lisboa, julho. 2021.

SANTOS, W. R.: Deficiência e BPC: o que muda na vida das pessoas atendidas?. **Rev. Ciência & Saúde Coletiva**, Brasília, P. 787-796, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/RKCBPXp8cxRsVqGvBCy89KF/?lang=pt>. Acesso em 24 de julho de 2021,

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. “Educação na Pandemia: a falácia do “ensino’ remoto””. **Universidade e Sociedade ANDES**. sn. p. 36- 49, jan. 2021. Disponível em: <https://www.sintese.org.br/download/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto/>. Acesso em 09 de julho de 2021.

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

SENHORAS, E. M.: **Ensino remoto e a pandemia de COVID-19**. Boa Vista: Editora IOLE, 2021.

SILVA. J. A. D.; WEINMAN, C.: Os desafios de uma gestão democrática em tempos de pandemia na escola pública. P. 155-168, In PELÚ, J.; SCHUTZ, J. A.; MAYER, L. (Org.): **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

SILVA, K. F. W.; BINS, K. L. G.; ROZEK, M.: A educação especial e a covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. **Educação Número Temático**, v. 10 n.1, p.

124-136, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8914/4133>. Acesso em 22 de junho de 2020.

SILVA, G.; SILVA, A. V.; GOMES, E. P. S.: 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.

SMITHE, C.: Challenges and Opportunities for Teaching Students with Disabilities During the COVID-19 Pandemic. **Open journals in education**, Estados Unidos, v, 5, p. 167-173, 2020. Disponível em: <https://www.ojed.org/index.php/jimphe/article/view/2619>. Acesso em 13 de abril de 2021.

TIC DOMICÍLIOS. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros**. São Paulo, 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf. Acesso em 10 de jun. 2021.

TOMLINSON, C. **Reconcilable differences?** Standardes-based and differentiation. *Educational Leadership*, vol. 58, nº 1, 2000.

TORRES, J. P.; BORGES, A. A. P.: Educação especial e a Covid-19: o exercício da docência via atividades remotas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 824-841, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1205/pdf>. Acesso em 20 de junho de 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cenário de exclusão no Brasil**, abril, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

VACILOTTO, S.; SOUZA, M. G. S.: Gerenciando a docência durante o período de distanciamento social. *In*: CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. et al (Org.) **De repente, uma pandemia**. Porto Alegre, ed. Fi, 2021, p. 99-119.

VALADÃO, G. T.: Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. **Dissertação (mestrado)**. Universidade de São Carlos-SP, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3070?show=full>. Acesso em 26 de junho de 2021.

VALIM, R. A. A. O papel do gestor escolar para uma escola inclusiva do ensino fundamental I. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – UNICID – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

VINENTE, S.; DUARTE, M.: Universalização do atendimento escolar aos estudantes público-alvo da educação especial: notas sobre os planos nacionais de educação (2001 e 2014). **Revista Pedagógica**, v.18, n.38, p. 185-207, maio/ago. 2016.

VIOTO, J. R. B.; VITALIANO, C. R. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, **Dialogia**, São Paulo, n. 33, p. 49-59, set./dez. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13671/7838>. Acesso 15 de jun de 2021.

VIZZOTTO, P.A.; inclusão na educação básica brasileira: análise do censo escolar por meio dos microdados do INEP. **Ensaio Pedagógico** (Sorocaba), vol.4, n.1, p.102-112, jan/abr. 2020. Disponível em:

<http://www.ensaio pedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/209/219>. Acesso 10 de maio de 2021.

ZERBATO, A. P.; HEREDERO, E. S.: Diferenciação Curricular, Ensino Diferenciado e Desenho Universal para Aprendizagem. **XI-Congresso Brasileiro em Educação Especial – CBEE**. São Carlos/SP, 5 de nov. de 2021. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=5WO9B4Ipk3k&t=1325s>. Acesso em 20 de novembro de 2021.

ZUIN, L. F.; COSTA, M. P. R.: Educação especial em tempos de pandemia: ensino remoto e percepção dos familiares, um estudo de caso. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, p. 408-425, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharet trilhas/article/view/59643>. Acesso em 15 de julho de 2021.

Anexos

Anexos 1 - TCLE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROF. MARIANO DA SILVA NETO
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(PPGEd)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de uma pesquisa denominada “Ensino remoto emergencial para alunos público da educação especial no contexto de pandemia”. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da mestrandia Marília Carollyne Soares de Amorim, sob a orientação da Professora Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí e tem como objetivo investigar as ações pedagógicas no ensino remoto emergencial para alunos público alvo da Educação Especial-PAEE em escolas da rede municipal de ensino. Considerando a complexidade da inclusão escolar no formato presencial, questiona-se sobre como está ocorrendo esse processo por meios digitais. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através dos seguintes telefones (86) 99908-0367 e (86) 99408-1058). Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em

contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (as) pesquisador (as) estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de pesquisar acerca do processo educacional dos estudantes público alvo da Educação Especial - PAEE no ensino remoto, uma necessidade que se eleva diante do formato para manter-se vinculados ao processo educacional, reconhecendo que as redes de ensino devem organizar-se, ainda que em circunstâncias específicas, para acesso ao ensino por todos os alunos. É válido, inquietar-se na busca por um modelo propositivo ao desenvolvimento do processo educacional no ensino remoto.

Nesse sentido, a pesquisa poderá contribuir para compreender o momento histórico vivenciado pela sociedade em período de isolamento e, em particular, por todos os envolvidos diretamente com o PAEE, além de destacar ações desenvolvidas que possam permanecer no período pós-pandemia. Nesse sentido, a pesquisa poderá contribuir para subsidiar estudos e a criação de políticas públicas que visem reduzir as desigualdades econômicas e inserir todos no mundo digital. Além deste, será utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada a fim de aprofundar algumas questões. Todas as etapas serão realizadas de forma on-line.

A pesquisa apresenta riscos mínimos para o participante, tais como fadiga e tempo gasto para responder as questões da entrevista e para participar da entrevista on-line, podendo, ainda, mobilizar conteúdo emocional. Se houver incômodo, o participante poderá interromper e solicitar que seja dada continuidade em outro momento, de acordo com suas necessidades, ou ainda, dialogar com a pesquisadora acerca do que está provocando essas reações. Para aquele participante que mobilizar alguma questão emocional na entrevista, esta poderá ser interrompida imediatamente, e serão tomadas as providências cabíveis garantindo assistência integral. A pesquisadora poderá ainda ativar a rede externa de serviços psicológicos e médicos, se necessário.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde

nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclarecemos ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu _____ declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

Assinatura do Participante, nº da identidade

Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Pesquisadora responsável (Docente)

E-mail: avfortes@gmail.com

Telefone: (86) 99408-1058

Marília Carollyne Soares de Amorim

Pesquisadora

E-mail: mariliacarollyne@hotmail.com

Telefone: (86) 99410-1222

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina/PI, Pró-Reitoria de Pesquisa – PROPESQ, CEP:64.049-550, Telefone: (86)3237-2332, E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br. Horário de Atendimento ao público: Segunda a sexta: Manhã: 08:00 às 12:00 h. Tarde: 14:00 às 18:00 h.

Anexo 2 - PLANO DE ENSINO – CICLO DE ALFABETIZAÇÃO/ 2020

Quadro 1: Expectativa de aprendizagem em relação a leitura

ANO ESCOLAR	
2º PERÍODO	<ul style="list-style-type: none"> Lê de 21 a 30 palavras por minuto, com estruturas silábicas simples e complexas.
1º ANO	<ul style="list-style-type: none"> Lê de 51 a 60 palavras por minuto, com diferentes estruturas silábicas; Localiza informações explícitas em textos curtos (com até cinco linhas); Infer o sentido de palavra ou expressão em um texto.
2º ANO	<ul style="list-style-type: none"> Lê 80 ou mais palavras por minuto; Localiza informações explícitas em textos de extensão média (a partir de seis linhas); Reconhece a finalidade de textos; Infer informações em textos verbais e não verbais ou em textos que articulam linguagem verbal e não verbal; Identifica o assunto principal do texto; Estabelece relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Fonte: SEE/Coordenação de Alfabetização/Gerência de Formação/Divisão de Avaliação//SEMEC

Quadro 2: Expectativa de aprendizagem em relação a escrita

ANO ESCOLAR	
2º PERÍODO	<ul style="list-style-type: none"> • Escreve alfabeticamente palavras e frases com estruturas silábicas simples e complexas, embora com desvios ortográficos.
1º ANO	<ul style="list-style-type: none"> • Escreve ortograficamente palavras de estruturas silábicas simples, embora apresente desvios na escrita de palavras complexas; • Produz textos narrativos, a partir de uma proposta dada, mesmo que apresente alguns desvios ortográficos. • Utiliza os pronomes pessoais: eu, ele(s), ela(s) como recursos coesivos; • Emprega adequadamente alguns sinais de pontuação no final das sentenças.
2º ANO	<ul style="list-style-type: none"> • Escreve ortograficamente palavras e frases com diferentes estruturas silábicas; • Produz textos narrativos a partir de uma proposta dada, com observância de algumas regras ortográficas, especialmente as contextuais O/U; E/I em sílaba final, ou ainda, palavras com dígrafos (NH, LH), marcas de nasalização (Ã e ÃO em final de substantivos e adjetivos); • Utiliza os pronomes pessoais (eu, ele(s), ela (s) e nós) como recursos coesivos; • Emprega alguns sinais de pontuação mediais internos às frases, embora com algumas falhas que não comprometem a compreensão.

Fonte: SEE/Coordenação de Alfabetização/Gerência de Formação/Divisão de Avaliação//SEMEC

Anexo 3: Plano Referencial de Língua Portuguesa/2ºANO

Todos os Bimestres

LEITURA	ANÁLISE LINGÜÍSTICA	ORALIDADE
(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em diferentes espaços cotidianos (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital.	(EF15LP11) Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, dentre outras.	(EF15LP16) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.
(EF15LP02) Ativar conhecimentos prévios sobre a situação comunicativa do texto: os atores sociais envolvidos (interlocutores), o espaço (contexto de circulação), os propósitos comunicativos (finalidade) e o gênero.	(EF15LP12) Reconhecer o valor da linguagem do seu grupo social como forma de comunicação cotidiana, buscando conhecer diferentes manifestações culturais existentes.	(EF15LP17) Escutar, com atenção, professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
		(EF15LP18) Reconhecer características da conversação espontânea respeitando os turnos de fala.
		(EF15LP19) Selecionar e utilizar, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.
(EF15LP03) Estabelecer		

expectativas em relação ao texto, apoiando-se em conhecimentos prévios sobre o supottee o universo temático.

(EF12LP01) Localizar informações explícitas em textos.

(EF12LP02) Reconhecer o sentido de palavras ou expressões;

(EF15LP04) Inferir informações a partir do texto (inferência local) ou de conhecimento prévio do assunto (inferência global)...

(EF15LP20) Atribuir significado a aspectos paralinguísticos observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz).

(EF15LP21) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).

Fonte: SEE/Coordenação de Alfabetização/Gerência de Formação/Divisão de Avaliação//SEMEC

Anexo 4 – Parte de uma Sequência didática

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS 2º ANO
Regime de Atividades Pedagógicas não presenciais

Aplicação: 29.06* a 03.07

PRIMEIRA SEMANA

DATA: / / DIA DA SEMANA: 3º DIA (Terça-feira)

Professor, nessa modalidade de aula, o diálogo entre você e os alunos é muito importante, traz a sensação de estarem mais próximos. No entanto, os questionamentos realizados, serão respondidos pelo próprio professor, após dar um tempinho como se os alunos estivessem respondendo a seus questionamentos.

1. ACOLHIDA (vídeoaula ou áudio) – 5 min.
Esse momento deverá anteceder todas as atividades que serão desenvolvidas durante o dia, portanto, procure se expressar mostrando entusiasmo e alegria, de modo a contagiar o seu público.
✓ Apresentar-se aos alunos (caso seja necessário);
✓ Questionar a respeito das aulas na TV: se estão assistindo a todas as aulas, se estão gostando, ou se estão com alguma dificuldade;
✓ Trabalhar o calendário: dia, mês, ano;
✓ Apresentar de forma breve a Agenda do dia (Rotina), convidando-os a participarem de todas as atividades prestando bastante atenção;
✓ Informar quais os materiais que precisarão para essa aula: Caderno, lápis, borracha e atividades complementares (3ª semana)

Rotina do dia: Aulas televisivas de Língua Portuguesa e Matemática; além das orientações de Língua Portuguesa, Matemática que serão postadas no grupo do WhatsApp.
Informar aos alunos que hoje, ouvirão a história **Para que serve um livro?** Da editora Pulo do gato. Nessa história a professora Rosely irá fazer algumas perguntas sobre a importância desse nosso amigo (livro) em nossas vidas.
Informe que além da história (Para que serve um livro?), irão ser desafiados pela professora Ana Paula à reescreverem uma cantiga. Desperte-lhes a curiosidade! "O que é reescrita?" "Que cantiga será essa?" E convide-os a prestar bastante atenção.

2. CORREÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA NO DIA ANTERIOR (vídeoaula) – 5 min.
• Orientar que os alunos peguem a Atividade Complementar 04 – 2ª semana que responderam no dia anterior.
• Ler a questão e dar a resposta.

3. LEITURA DIÁRIA (vídeoaula ou áudio) – 5 min.
Comentar sobre a história de boca que virou história "Para que serve um livro?"
"Nossa que história bacana, não é? Vocês já pensaram o quanto esse objeto faz por nós?" "O quanto ele nos ajuda?"
"Abrir um livro é abrir um mundo de possibilidades, é entrar em outro universo, viajar para outras cidades, outros países e outros planetas, é viver em outras peles, ver o mundo por outras perspectivas e compreender outros pontos de vista. Os livros são transportes, são asas, são lugares, são viagens, são amigos..."
Mas, afinal, para que serve um livro?
1. Para nos levar para conhecer lugares que talvez nunca imaginávamos viajar ou, até, que já não existam mais (ou nunca existiram).
2. Para nos colocar em lugares muito diferentes do que estamos, possibilitando que vejamos o mundo por outros olhos.
3. Para abrir nossa mente e ampliar nossa visão de mundo para além do que conhecemos e vivenciamos.
4. Para aguçar nossa curiosidade e despertar novos interesses.
5. Para conhecer grandes e incríveis personagens, sejam eles reais ou fictícios.
6. Para ampliar nosso vocabulário, colaborando para que nos comuniquemos melhor, seja por meio da fala ou da escrita.
7. Para estimular a empatia, a solidariedade e o respeito.
8. Para colaborar para uma leitura de mundo mais crítica, habilidade fundamental nos dias atuais, em que somos bombardeados por informações a todo momento.
9. Para estimular a imaginação e a criatividade, importantíssimas não só na infância, mas durante toda a vida.

HABILIDADES
• (EF12LP01) Localizar informações explícitas em textos;
• (EF15LP04) Inferir informações implícitas em textos;
• (EF12LP02) Reconhecer o sentido de palavras ou expressões;
• (EF02LP20) Identificar, em cantiga, parlenda, lenga-lenga e letra de canção, rimas e sonoridades.
• (EF02LP24) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, CVV, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.
• (EF02LP25) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.
• (EF02LP16) Escrever palavras, frases, textos curtos em formato cursivo, usando adequadamente letras maiúsculas e minúsculas.

30. Para desmoldar e fortalecer os laços de afetos, seja com as pessoas que já conhecemos ou com aquelas que conhecemos por meio dos livros.

<https://feturinha.com.br/30ag/afinal-para-que-serve-um-livro/>

Para que serve um livro?
Para que serve um livro? É a título e também a pergunta que a autora Chica Legroz compartilha com o leitor. Com humor, criatividade e delicadeza, cada página traz uma abordagem diferente que, associada às ilustrações surpreendentes e divertidas, convida o leitor a pensar na finalidade do livro e da leitura em nossas vidas.
"Um livro é um esconderijo de tranquilidade", "é uma aventura que você vive sem sair do lugar", "ajuda a encontrar melhor a vida". Essas são algumas das mensagens provocativas que possibilitam ao pequeno leitor mergulhar no universo da leitura por meio do próprio livro. Integradas ao texto, as ilustrações ricas em detalhes e referências convidam no também a explorar descobertas: as personagens, em cenas cotidianas e imaginárias, sempre aparecem explorando ou lendo algum livro que se tornou clássico na literatura infantil.
Para que serve um livro? É uma deliciosa homenagem aos livros e à importância da leitura.
<http://www.editoraauladigital.com.br/aulas/ParaQueServeUmLivro.pdf>

4. ANÁLISE LINGUÍSTICA
1ª momento (vídeoaula ou áudio) – 5 min.
✓ Hoje na TV ainda tivemos aula com a professora Ana Paula. Vocês lembram qual a atividade que ela desenvolveu? (isso mesmo, a reescrita da cantiga A canoa virou.)
✓ E o que é reescrita? (Muito bom!!! É escrever o texto novamente com algumas alterações.)
✓ E como foi que a professora Ana Paula fez a reescrita da Cantiga? (voce! Substituindo algumas palavras: Peixinho por galinho; nadar por milar e mar por pomar.)
✓ Fiqueem atentos! Na nossa atividade complementar de hoje vamos executar uma reescrita. Capriche!

2ª momento
Ditado musical (vídeoaula) – 5 min.
Informar aos alunos a próxima atividade a ser desenvolvida:
✓ Muito bem crianças, já conversamos sobre as aulas na TV que foram muito bacanas. Agora, chegou a hora de nosso ditado. E não vamos fazer um ditado diferente. Será um ditado musical. Estão preparados!!!
✓ Peguem seus cadernos e lápis.
✓ Colaborem o nome da atividade **DITADO** e a data de hoje.
✓ Não esqueça de usar a letra cursiva

Desenvolvimento:
• O professor cantará uma canção conhecida pelos alunos (por exemplo: Alecrim dourado; A barata diz que tem; Borboletinha; Marcha Soldado, dentre outras).
• No momento em que você parar de cantar, os alunos deverão escrever a última palavra que ouvirem.
• Caso seja necessário repita o trecho cantado.

Importante: Escolher a música, onde realizar as pausas (palavras simples ou complexas) e a quantidade de pausas considerando o nível de sua turma.

5. ORIENTAÇÃO DE ATIVIDADES (vídeoaula ou áudio) – 5 min.
• Apresentar aos alunos a atividade que deverão realizar sozinhos, com autonomia (Atividade complementar 01 – 3ª semana) - em anexo;
• Solicitar que localizem a atividade no material recebido da escola
• Orientar a realização da atividade

DATA: / / DIA DA SEMANA: 2º DIA (Quarta-feira)

Professor, nessa modalidade de aula, o diálogo entre você e os alunos é muito importante, traz a sensação de estarem mais próximos. No entanto, os questionamentos realizados, serão respondidos pelo próprio professor, após dar um tempinho como se os alunos estivessem respondendo a seus questionamentos.

1. ACOLHIDA (vídeoaula ou áudio) – 5 min.
Esse momento deverá anteceder todas as atividades que serão desenvolvidas durante o dia, portanto, procure se expressar mostrando entusiasmo e alegria, de modo a contagiar o seu público.
✓ Apresentar-se aos alunos (caso seja necessário);
✓ Trabalhar o calendário: dia, mês, ano;
✓ Apresentar de forma breve a Agenda do dia (Rotina), convidando-os a participarem de todas as atividades prestando bastante atenção;
✓ Informar quais os materiais que precisarão para essa aula: Caderno, lápis, borracha, atividades complementares (3ª semana)

Rotina do dia: Aulas televisivas de Língua Portuguesa e Matemática; além das orientações de Língua Portuguesa, Ensino Religioso e Desenho (Lucas de Tempo Integral) que serão postadas no grupo do WhatsApp.
Informe aos alunos que irão fazer uma longa e perigosa viagem através da história "Os músicos de Bremen". Além disso irão trabalhar de aduínas e com elas descobrir a escrita de algumas palavras e trabalhar a ordem alfabética. Vai ser muito bacana!

2. CORREÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA NO DIA ANTERIOR (vídeoaula) – 5 min.

Apêndice

Apêndice 1 – Roteiro da entrevista



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROF. MARIANO DA SILVA NETO
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(PPGEd)



Roteiro da entrevista

1. Vivência profissional no contexto da pandemia.
2. Descrever o processo de inclusão de alunos da educação especial na sua escola e contrastar com a experiência com eles no âmbito da pandemia por covid-19.
3. Estratégias adotadas para dar continuidade ao ano letivo de 2020 no contexto da pandemia, visando a inclusão do público da educação especial.
4. Dificuldades para continuar as atividades educacionais de forma remota.
5. Função da família no desenvolvimento das atividades pedagógicas.
6. O processo de interação entre professor, aluno e família no ensino remoto.
7. Planejamento das aulas online.
8. Planejamento de ações conjuntas no ERE (professor do ensino regular e professor especialista).
9. Critérios adotados para a escolha e a organização das atividades direcionadas aos alunos.
10. Orientações das atividades pedagógicas.
11. Desenvolvimento dos alunos no decorrer das aulas remota.
12. Processo avaliativo no ERE.
13. Adaptação do PAEE no novo contexto de ensino remoto.
14. Se possuem alunos com necessidade de tecnologia assistiva, destacar os procedimentos adotados.
15. Suporte da Secretária de Educação durante o ensino remoto.
16. Relacionamento escola/família no contexto da pandemia.

17. Possíveis benefícios do ERE aos alunos.
18. Medidas necessárias para tornar o ERE mais atrativo.

